

Bölcsészdoktori értekezés

A PEDAGÓGIAI CÉLRENDSZER ÉS A SZEMÉLYISÉG
IRÁNYULTSÁGÁNAK ÉRINTKEZÉSI PONTJAI

Készítette: Bőke Gyula

Témavezető: Dr. Ágoston György
Tanszékvezető Egyetemi Tanár

S z e g e d, 1 9 8 3.

B E V E Z E T Ő

Korunkban a tudományos megismerés fókuszába került az ember, mint a tudományos, technikai és társadalmi fejlődés legfontosabb tényezője. Az ember problematikája egyfelől áthatja minden egyes tudomány problémakörét; másfelől /Ananyev, 1971. 482/ kiépülnek az embert - a molekuláris sejtszinttől a morális szintig - komplex módon tanulmányozó rendszerek; végül tovább tart a differenciálódás, a részterületek elmélyült tanulmányozása. A napjainkra kikényszerített erőforrás kutatás pedig előtérbe állította az ún. "emberi tényező" gyakorlati szerepének fokozását.

A társadalom feladja sürgető igényeit a pedagógiának is. Az "elvárás" - és az ennek optimálisabb megvalósítását nehezítő akadályok, talán minden eddiginél nagyobb erőfeszítésre kényszerítik a művelődési kormányzatot, a kapcsolatos tudományok művelőit és a gyakorló pedagógusokat. Rohanó korunkban a szülők is egyre-másra tapasztalják, hogy nem eléggé felkészültek gyermekeik nevelésére. A gondok "csomókba" halmozódnak: lakótelepi gyerekek, cigánygyerekek, neveltetésükben lemaradt és előre siető stb. gyerekek. - Gyermekek. Serdülők. Ifjak.

Egyre szélesebb kapunyitásra ösztönzött iskoláink tanulói mind szélesebb körben találkoznak - üzemlátogatás, közművelődési és egyéb rendezvényeken, szakkörökön - a társadalom felnőtt dolgozó tagjaival. - Nevel a társadalom.

A nevelő társadalom pedagógiai felkészültségének fokozása érdekében a különböző szaktudományok művelői is gazdag hozzájárulást adnak a pedagógiai problémakörök értékeléséhez, megoldásához.

/Azonban egy - a kertészeti felkészültség megszerzésére vonatkozó - analógia alapján észrevételezhetjük e folyamat dolgozatunk témája szempontjából igen hangsúlyos konzekvenciáját is. Nevezetesen: a társadalomban széleskörű érdeklődés nyilvánul meg a kertészet és részkérdései iránt. Bár a kertészkedéshez nem nélkülözhetők bizonyos fizikai, kémiai, genetikai, esztétikai stb. ismeretek; mégsem tapasztalható általánosan, hogy a kertészek fizikai, kémiai és egyéb irodalmat olvasnának. Elsősorban kertészeti könyveket olvasnak és nagy örömeikre szolgálnak, ha ezekből a könyvekből a fajtaismerttetésektől a kisgépekig terjedő ismereteket merithetnek./

Mind a megnövekedett társadalmi igényektől, mind az egyre teljesebb igazság megismerésének szándékától ösztönözve, napjaink neveléstudománya is minél többet igyekszik asszimilálni a kapcsolatos szaktudományok eredményeiből. E törekvések súlyát, nehézségeit is érzékeltetve pedig nem túlzó az a megfogalmazás, hogy a neveléstudomány "birkózik" határ- és segédtudományai duzzadó ismeretanyagának roppant terheivel. A mennyiség mellé még számtalan terhet adó tényező felsorakoztatható. Közülük csupán egyet; a nevezéktani heterogenitást emeljük ki. Gyakran már csupán az egy-egy szűk tudományterületet művelők értik igazán az alkalmazott fogalomrendszert.

A terhek valamiféle arányosítása felé mutat az a tendencia, hogy egyik irányból "a tudomány" igyekszik kiszélesíteni kutatási bázisát; a másik irányból pedig maga a gyakorlat is egyre többet "nyúl" a tudományhoz.

Az utóbbi sor tagjaként arra vállalkozunk, hogy - tudományos és gyakorlati szempontok szem előtt tartására törekedve - elemzés tárgyává tegyük a címben jelzett, s elsősorban a nevelésfilozófiát és neveléselméletet érintő, átfogó problémaegyüttest. Ennek keretében a következő főbb kérdések megválaszolásához szeretnénk hozzájárulást adni:

- Milyen főbb rendező elvek alapján épül-építhető fel a pedagógiai célrendszer? /Rövidítése: PCR/
- Milyen - a nevelés gyakorlatában hasznosítható - felismerésekhez vezet a PCR-nek és a személyiség irányultságának párhuzamos analízise?
- Az előbbi kérdésekre adott válaszok alapján gazdagítható-e a személyiség pedagógiai interpretációja?
- A felvállalt megközelítési mód eredményeként nyithatók-e újabb lehetőségek a pályaválasztás problematikájának, a pedagógiához történő szervesebb "illesztése" terén?

Dolgozatunk alapvetően metodológiai célkitűzésű. A mi mindent is fontos megismernünk a "tanulóból"? - kérdés ijesztő és egyben gyönyörűséges megválaszolásának útján kívánunk néhány lépést tenni. A kérdés megválaszolására végigvonulón a nevelés, a fejlesztés lehetősége látószögéből törekszünk.

Jelentős mértékben támaszkodunk az egy-egy évtizedes oktató-nevelőmunkánk és pályaválasztási tanácsadó gyakorlatunk során megismert sok száz fiatallal kapcsolatos tapasztalatainkra, s az irodalomban fellelhető főbb értelmezési

tendenciákra. Tekintettel arra, hogy esetenként elkerülhetetlenné vált a multidisciplinális megközelítés; vállalnunk kellett a szakirodalmi hivatkozás korlátait, aránytalanságait, s a részkérdések kimunkálásának bizonyos egyenlőtlenségét.

Eme nehézségek oldása - s a terminológiai útvesztők lehetséges elkerülésére tett megfontolás - következtében nem a fogalmak meghatározását, hanem a jelenségek - végül is az ember, a tanuló - megértését, "megérzését", szemléletes megjelenítését állítottuk előtérbe.

Alkalmazunk egyszerű modellezést, tanulói esetrészleteket tömörítő példákat a tárgyalt jelenségek természetének életszerűbb bemutatása érdekében. Néhány empirikus vizsgálatunkra is támaszkodunk. Az előtérbe állított főbb kérdéskörök több oldalú elméleti elemzésére törekszünk.

A teoretikus és gyakorlati megközelítés párhuzamának "erőterében" érthető stiláris feszültségek indukálódtak. Ezek mérséklésére törekedve, azt a választást részesítettük előnyben; hogy inkább a teoretikus nyelvezetet "közérthetősítjük", semmint gyakorlati célzatú szövegrészeinket tegyük teoretikusabbá.

I.

A PEDAGÓGIAI CÉLRENDSZER FELÉPÍTÉSE A FŐBB RENDEZŐ ELVEKKEL
VALÓ ÖSSZEFÜGGÉSBEN

A./ Monolitikus célrendszer

A Nagy Sándor és Horváth Lajos szerkesztette Neveléstudomány /1978/ számtalan felülvizsgált, korszerű tartalmakká feldolgozott nevelési kérdés tanulmányozásának lehetőségét biztosítja az érdeklődő olvasónak.

A nevelési fő feladatok kifejtése során előtérbe kerül a tevékenység útján történő nevelés, s az egyes nevelési fő feladatok közötti összefüggések sok irányú tisztázása is.

Célkitűzéseink szempontjából a nevelési rendszer felépítése érdemel megkülönböztetett figyelmet. A rendszer felépítését a nevelés fő feladatainak alábbi sora tükrözi:

értelmi nevelés, politechnikai képzés, erkölcsi-politikai nevelés, esztétikai nevelés, testi nevelés, világnézeti nevelés.

E célrendszert monolitikus célrendszernek nevezzük, mert a nevelési fő feladatok egy sorát szerepelteti.

A fő feladatoknak ebben a sorában egy pszichikus funkció /értelme/, továbbá öt objektív műveltségterület /erkölcs, politika stb./ kvalifikálja a rendszer elemeit.

További figyelmünkre érdemes, hogy a nevelési fő feladatok megoldása súlyozottan mire irányul. Mik a nevelés kiemelt rész céljai?

A részcélokban megmutatkozó tendenciák érzékelése érdekében a rendszerből kiemelünk három fő feladatot:

Fő feladat:

Mire irányul kiemelten?

értelmi nevelés

értelmi képességek fejlesztése
/u.o. 140-148/

erkölcsi nevelés

a szükségletrendszer és a jellem
formálása, alakítása
/u.o. 165-188/

esztétikai nevelés

esztétikai élményhez juttatás
/u.o. 196/

A nevelési fő feladatokba foglalt részletezések során értelemszerűen tovább bővülnek a megoldandó nevelési feladatok.

A nevelési gyakorlatot közvetlenül befolyásoló iskolai dokumentumokba foglalt nevelési célrendszer a nevelési fő feladatokat az alábbiak szerint részletezi:

Monolitikus célrendszert tartalmaz Az általános iskolai nevelés és oktatás terve /OP/, 1981. 16-18/. Ebben a dokumentumban a következő fő feladatok szerepelnek:

értelmi nevelés, politechnikai képzés, erkölcsi-politikai-, esztétikai-, testi- és világnézeti nevelés.

Az értelmi nevelés feladatairól az alábbiakat olvashatjuk: "... a művelődési anyag feldolgoztatása és az alapvető ismeretek elsajáttittatása a tanulókkal ... oly módon, hogy folyamatosan fejlődjenek... képességeik, gondolkodásuk, intellektuális érzelmeik".

A befejező három fogalom további elemzése az alábbi eredményre vezet:

képesség	pszichikus sajátosság
gondolkodás	képesség
intellektuális érzelem	pszichikus funkció és
/értelem/	pszichikus funkció

Az érzelmi nevelés igénye gyakran kicsendül a dokumentumból, de az "akarat" fogalma nem szerepel.

Hangsúlyos viszont az a megállapítás, miszerint: "... a nevelőmunka tartalmi feladatai elválaszthatatlanok a gyermeki személyiség megismerésétől és tudatos, tervszerű, pszichológiailag megalapozott alakításától".

A gimnáziumi nevelés és oktatás terve /1978. 13-16/ a nevelési fő feladatok előbbivel megegyező monolitikus sorát tartalmazza, azzal a különbséggel, hogy a világnézeti nevelés az értelmi nevelés feladatkörébe került.

A pszichikus funkciók közül az akarat nevelése ebben a rendszerben sem szerepel. /Helyet kapott azonban az orientáció programjának önismereti témái között./

B./ Dichotomikus pedagógiai célrendszer

A művelődési javak és a pszichikus funkciók összefüggéseit illetően a pedagógiában Ágoston György /1970./ teremtett rendet.

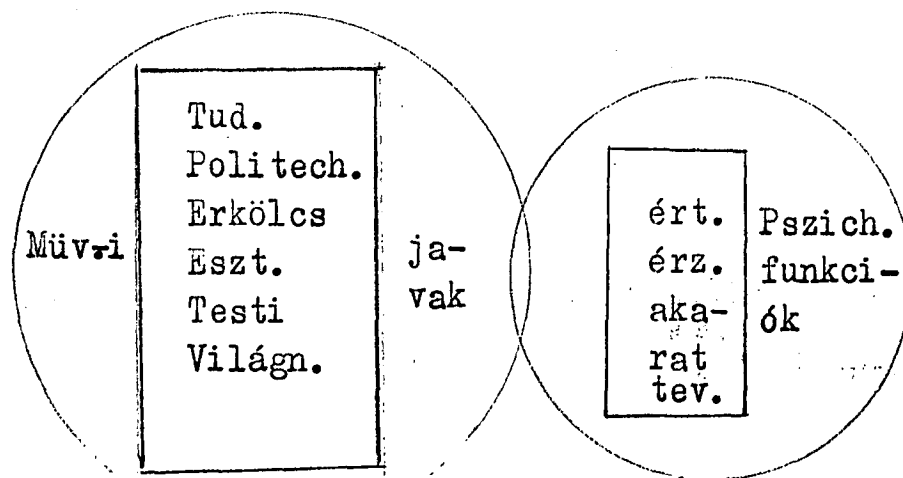
Neveléstudományában a művelődési javak és pszichikus funkciók teljes sorát adta, s azok sokszoros kölcsönhatásait bemutatva; a sokoldalúan, a harmonikusan fejlett ember gazdagságával ismertette meg a figyelmes olvasót.

Ágoston György következő munkájában /1976./ tárgyyszerű kritikával illette az általunk monolitikusnak nevezett pedagógiai célrendszert. Kiegészítéseket tett ugyan a nevelés fő feladatainak értelmezéséhez, de a célrendszerbe ugyanazon művelődési javakat és pszichikus funkciókat kategorizálta, mint korábbi könyvében.

E szerint /1976. 83-84./ a nevelési fő feladatok két sora:

- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| 1. tudományos nevelés | 1. értelmi nevelés |
| 2. politechnikai nevelés | 2. érzelmi nevelés |
| 3. erkölcsi nevelés | 3. akarati nevelés |
| 4. esztétikai nevelés | 4. tevékenységre nevelés |
| 5. testi nevelés | sajátos feladatai |
| 6. világnézeti nevelés | |

A rendszer szemléltetésére az 1.sz. ábrát készítettük.



1.sz.ábra. Ágoston György dichotomikus célrendszere.

Ebben a felfogásban /1976, 81/ a nevelés "az objektív művelődési tartalmaknak /javaknak/ szubjektív műveltségé, növendékeink személyiségének tartalmaivá való átalakítása."

Ebből eredően /u.o./ a nevelés fő feladatainak tartalmazniuk kell "a személyiség ama pszichikus folyamatait, amelyeknek meghatározott fejlettségi fokon való működése a kulturális javak aktív befogadásának feltétele".

/Kiem.tőlem/

Dolgozatunk tárgyánál fogva Ágoston György azon megfogalmazásait emeltük ki, amelyek különösen indokolttá teszik a pszichikus funkciók - művelődési javakkal összefüggő - részletesebb elemzését.

Erre a II. fejezetben kerül sor.

A művelődési javak szerinti homogén sor kizárólag Ágoston György PCR-ében szerepel. Ágoston György /1976, 79-82/ hangsúlyozta, hogy sajnálatos módon nem támaszkodhatunk a kulturális javak osztályozását megnyugtatóan megoldó filozófiai koncepcióra. Erre való hivatkozással is: nem végleges megoldásnak, hanem a közös gondolkodást megindító kísérletnek tekintette kategorizációját.

A művelődési javak klasszifikációjában esetleg bekövetkező változások, pontosítások azonban nem érintik e rendszer lényegét, pedagógiai logikáját. A dichotomikus PCR két sorának "felmutatása" hosszú távra igaz rendező elvet szolgáltat az ember és a kultúra "egymásra találásához", az emberi erők kibontakoztatásához.

Ágoston György dichotomikus PCR-e a választott logikai felosztási alap következetes érvényesítésével nem csupán kijelöli a nevelés fő feladatainak egyértelműen elkülöníthető két sorát; hanem a részletes célok gazdag kölcsönhatásainak bemutatásával, szemléletes érzékeltetésével, a valóságos ember, a "húsvér" ember valóságos programjának megrajzolására törekszik. E rendszer útmutatásainak széleskörű szem előtt tartása különösen gyümölcsöző lehet napjainkban, amikor még - mint később is jelezni fogjuk - gyakran találkozunk az egységes logikai felosztási alapot nélkülöző, eklektikusnak tekinthető felosztásokkal.

Nem kevésbé tanulságos Ágoston György neveléstudományában következetesen érvényesülő azon metodológiai szemlélet, miszerint nem az egyes pszichikus folyamatokból kell "levezetni" a tevékenységet, hanem éppen fordítva: a személyiség tevékenységéből a pszichikus folyamatokat.

Felvállalt témánkra vonatkoztatva ugyancsak nagy spektrumot érint az a felismerés, hogy Ágoston György konzekvensen érvényesíti a tanulói személyiség "összjellegében" történő értelmezését. A megismerve, érezve és akarva cselekvő ember nem csupán "melegebb", közelebb; mint az embert csak impliciten tartalmazó érzelem, akarat vagy beállítódás; hanem félreérthetetlenebbül inspirál a személyiség összjellegének mindenkor tekintetbe vételére is. /Míg egy pszichikus funkció laboratóriumi vizsgálata keretében - és időlegesen - esetleg tolerálhatjuk az "azon a funkción netán egy ember is lóg" szemléletet; addig az oktató-nevelőmunka hatásrendszerében természetesen a "teljes emberre" kell tekintettel lennünk./

Már e helyütt rögzítenünk szükséges azt az észrevételt, hogy Ágoston György a részletes célok kifejtése során alkalmazta a személyiség irányultságát jelező egyes /szükséglet, érdeklődés stb./ fogalmakat. Részben úgy, mint a nevelés eredményét /pl. szükségletté válás/, részben pedig eszköz értékű kategóriaként /pl. érdeklődés/ a közelebbi és távolabbi motivumok tárgyalása során. Ezt az észrevételezést a várhatóan előtérbe kerülő "pszichikus funkciók - pszichikus sajátosságok" dilemma indokolja.

C./ A PCR felépítését érintő újabb megoldási kísérletek

Mind az oktató-nevelőmunkában tornyosuló nehézségek, mind a tudományos megismerés előrehaladása egyaránt ösztönzik a neveléstudomány alapkérdéseire való visszatérést. Eme alapkérdések mindegyike lényegében összefügg a személyiség-, a személyiségformálás problematikájával.

Nem megalapozatlan, hogy a szocialista országok pedagógusainak II. konferenciája /Berlin, 1974. aug. 12-16./ teljes programját a szocialista személyiség nevelésének kérdése adta.

Szebenyi Péterné /1977. 352./ előtérbe állította a PCR átfogó kutatásának igényét. Ezzel összefüggésben pedig hangsúlyozta, hogy "A személyiség a fejlett szocializmus időszakában a középszintű elméleti kutatások kardinális pontja."

Nem szükséges kitérnünk /az I./D. pontban is csak jelezni fogjuk/ a személyiség pedagógiai interpretációjára vonatkozó "házi feladat" komplexitásából adódó számtalan nehézségre.

A pedagógia irányából Bábosik István /1975. 11-66. és 211-220./ ment legmesz-

szebb a személyiség irányultságának elemzése területén.

Az erkölcsi tudatosság és szilárdság vizsgálata, elemzése kapcsán korrekt fogalmi pontosításnak vetette alá az alábbi személyiség-komponenseket: jellem, meggyőződés, irányultság, motivum, beállítódás.

/Egyben megmutatkoztak e "fogalmi háló" áttekinthetőségének a korlátai is./

Végülis: Uznadzere való hivatkozással Bábosik István /u.o. 32-33/ a szükségleti-hierarchia magatartás szabályozásában betöltött fundamentális szerepét emelte ki.

A szerző két újabb munkájának /1978.a, 1978.b./, s az arra adott nyilvános reagálás /Rókusfalvy Pál, Ped.Szle.XXIX.évf.7-8.szám 550-599./ bizonyára gazdag tapasztalatainak a birtokában tovább lépett a személyiség pedagógiai értelmezésének útján.

A kísérletinek jelzett Neveléstudomány /Szarka József és Bábosik István, 1982. 37/ című jegyzetben párhuzamba állította a személyiségstruktúrát és a PCR struktúráját. A korábban kizárólagosan szerepeltetett ösztönző-reguláció mellé felvette a végrehajtó-sajátosságcsoporthoz is. Előbbit a nevelési-, utóbbit a képzési cél tartományához rendelte.

A személyiség funkcionális struktúráját a következők szerint részletezte:

1. Ösztönző-reguláló sajátosságcsoporthoz:
az aktivitás irányát, tartalmát meghatározó ösztönző-motivációs sajátosságok.
2. Végrehajtó, sajátosságcsoporthoz:
ismeretek, jártasságok, képességek, valamint az érzékelés, észlelés, figyelem,... gondolkodás pszichés mechanizmusai.

A funkcionális struktúra mellett a személyiség evolúciós struktúráját is kategorizálta az alábbiak szerint:

1. Társadalmi komponens.
 - a/ Társadalmi közegben kialakuló, társadalmi feltételekhez kötött sajátosságok:
világnézeti-erkölcsi-politikai tulajdonságok; az egyén szociális arculatát meghatározó magasrendű társ-i motivumok, szükségletek.
 - b/ Egyéni tapasztalatok alapján kialakult személyiségkomponensek:
ismeretek, jártasságok, készségek, képességek.

2. Biológiai komponens.

- a/ Az egyes pszichikus folyamatok egyéni érzékenységbeli és kapacitásbeli jellemzői:
az érzékelés, észlelés, figyelem,... gondolkodás és az érzelmek sajátosságai.
- b/ Biológiai feltételekhez kötött sajátosságok:
temperamentum, ösztönzők, biológiai szükségletek, test-alkatbeli sajátosságok.

A felvázolt rendszer értelmezését teljesebbé teszi az a kiegészítés /uo.36./, hogy a PCR "centrális eleme a személyiség ösztönző-reguláló sajátosságainak formálását előírányzó nevelési cél, s ennek alárendelt a képzési cél,...."

Külön fejezetben foglalkozik Bábosik István a személyiség ösztönzőrendszerének nevelési folyamatban történő formálásával.

A II.fejezet 1.pontjában került tárgyalásra a "beállító tükrözés". Itt olvasható egy figyelemre érdemes konklúzió /44-45/: "az érzelmi-akarat élmények maguk is a szükségletrendszer tartalmi és strukturális sajátosságai által meghatározott kísérőjelenségek, s mint ilyenek nem részei a személyiség ösztönző-regulációs rendszerének, következésképpen nem is célkategóriái a nevelésnek, nem tartoznak a pedagógiai célkitűzések tartományába".

E fejezet 2.-3.pontja /45-55/ a hierarchizált nevelési célokat részletezi. Az elsődleges nevelési cél a közösségfejlesztő aktivitás szükségleteinek /közösségfejlesztő munka, értékek védelme, tisztelet-megbecsülés-segítés, fegyelmezettség/család, iskola és a tágabb közösségek vonatkozásában/ kialakítása.

/Megítélésünk szerint az erkölcsi nevelés tartalmi kategóriáinak: munka, humanizmus, fegyelmezettség, hazaszeretet é.i.t. szükségletté neveléséről van szó./

A másodlagos nevelési cél az önfejlesztő aktivitás szükségleteinek /intellektuális -művelődési-, esztétikai- és az egészséges életmód iránti szükségletek/kialakítása.

A szükségletek egy további sorával találkozunk a nevelési módszerek, így a gyakoroltatás /68.old./ motiválásának eszközi szerepű szükségleteinek /érdeklődés mint információs igény és aktivitási szükséglet, játék-szükséglet; eredményesség szükséglete; változatosság iránti igény, a monotonia kerülésének szükséglete/ felsorolása keretében.

Éppen a nevelés módszereivel összefüggésben /63-64.old./ a szükségletek újabb értelmezési lehetőségét adta a szerző:

"a szükségletrendszer társadalmiasult, magasrendű rétegét formailag különböző jellegű szükségletek alkotják, s ezek kialakítása is sajátos módszereket igényel".

Tekintettel arra, hogy a nevelés módszerei csak érintőlegesen képezik dolgozatunk témáját; a szerző által közölt összefoglalásból csupán e különböző jellegű szükségletek alábbi sorát emeljük ki: meggyőződések; példaképek, eszményképek; szokások.

Bábosik István/és szerző társa/ további figyelemre érdemes értékekkel és megoldásokkal is igyekezett gazdagítani a neveléseméleti gondolkodást, ezeknek azonban még csak a felsorolására sem vállalkozhatunk.

A vázlatosan ismertetett problémakörökből figyelemre méltónak tartjuk a személyiség funkcionális- és evolúciós strukturájának a PCR strukturájával való megfeleltetési kísérletét.

Felhalmozott tények és érvek sokasága ad újabb erőt és hitet az olvasónak, hogy törekedjen a szükségleti-hierarchia személyiségformálásban betöltött, s kitüntetett szerepének az érvényesíthetőségét tovább gondolni.

Elsősorban az a kérdés vetődik fel, hogy a személyiség funkcionális strukturájának teljességét adja-e az ösztönző-reguláló és a végrehajtó sajátosság-csoport? Az ember tevékenységének pszichikus szabályozása nem egyszerűsíthető csupán ösztönzésre és végrehajtásra. Feltehetően a szabályozás két stádiuma között éppen az emberre legjellemzőbb szabályozás esett ki a látókörből.

A szerző a szükséglet-érdeklődés-beállítódás dinamikus tendenciái közül a szükségleteknek szán kitüntetett szerepet. További elemzésre ösztönöz e dinamikus tendenciák közötti összefüggések megállapításának szükségessége.

Bábosik István ezúttal is arra a konklúzióra jut, hogy a szükségletfelfogás indokolatlanná teszi az érzelmi és akarati funkcióknak - mint kísérő jelenségeknek - a szerepeltetését a pedagógiai célrendszerben. A személyiség irányultságának és a pszichikus funkcióknak az együttes elemzésével tisztázható ennek az állásfoglalásnak az indokoltsága.

Bábosik István megoldási kísérletével összefüggő kérdések egyben ösztönzést is adnak újabb megoldási lehetőségek kereséséhez. Utkeresésünk az ember irányultságának a szükségletektől az érdekekig és az életmódig terjedő ivét fogja át.

II.

A PEDAGÓGIAI CÉLRENDSZER ÉS A SZEMÉLYISÉG IRÁNYULT-
SÁGÁNAK ÉRINTKEZÉSI PONTJAI.

Az I. fejezetben bemutattuk Ágoston György általunk dichotomikusnak nevezett rendszerét, s ebben az ugyancsak homogén sort alkotó pszichikus funkciókat. Kiemeléssel mintegy előre jeleztük Ágoston György azon megfogalmazásait, amelyek különösen indokolttá teszik a művelődési javak és a pszichikus funkciók sorainak együttes elemzését.

Abból a feltételezésből indultunk ki, hogy a kapcsolatos tudományok vizsgálati tárgyát képező - az ember irányultságával kapcsolatos fogalmak - egyaránt "tartalmazzák" a pszichikus funkciókat és a művelődési javakat is. Ez a megoldás egyben azzal a nagyon lényeges előnnyel is jár, hogy hasznosítható lesz e tudományok értékes ismeretanyaga. Ehhez a megoldáshoz bőséges indíttatást adott az az észrevételezés, hogy a neveléstudományban igen gyakori /elkerülhetetlen/ a tanulók irányultságának sajátosságait kifejező fogalmak alkalmazása.

A gyakorlat részeseként pedig az a meg-megismétlődő nézőpont váltás adott gondolati ösztönzést, amely a szemüvegcsere kísérletekkel rokonítható: más-más tudományra beállítódva, ugyanazt a fiatal más-más aspektusból szemlélhettük.

Megnehezítette feladatunkat, hogy csökkent az átfogó munkák száma, s az elméletképzés inkább szűkebb témákban, a tények mértékadása szerint történt a legutóbbi években. Vigasztalan értékelések szeghetik kedvünket egy-egy releváns problémakör tisztázatlansága következtében. Így a motivációra vonatkozóan "még az alapvető fogalmakkal kapcsolatban is sok tisztázatlan probléma áll fenn, a legkülönbözőbb értelemben használnak terminusokat".

/Barkóczi - Putnoky, 1980. 188-189/

Természetesen - mint Zrinszky László /1977. 781/ korábban megfogalmazta - nem csupán tisztázatlan kifejezésekkel állunk szemben, hanem a "mögöttes tartalmi kérdések sokaságával is".

A személyiségtipusok és személyiségvonások kutatását összefoglaló tanulmánykötet is reményeket mérséklő végkövetkeztetést tartalmaz: "a személyiségkutatás jelen állapotában az ismeretek egységbe foglalása kevésbé lehetséges... E pillanatban úgy tűnik, hogy a személyiségvonások kutatása megrekedt". /Halász László - Marton L. Magda, 1978. 37/.

Megkönnyítette feladatunkat, hogy a pedagógia olualáról támaszkodhattunk az Ágoston György neveléstudományában megfogalmazott rendező elvekre, metodológiai útmutatásokra. Elemzésünk másik sorának vonatkozásában bizonyára tetten érhető a "nagy eklektikus", G.W.Allport hatása. Figyelmünknek a személyiség "húzóerőire" történő fokozott irányításában nagy hatást gyakorolt Hórváth György /1978./ sikeres munkája. A jelen munkán túlmutató útbaigazítást is adtak Duró Lajos értékorientációs vizsgálatainak tanulságai. A személyiségnek - mint tevékenységszabályozó rendszernek - pszichológiai interpretálásával különösen értékes útmutatást nyújtott Rókuszfalvy Pál. A filozófia és a szaktudományok ezúttal fel nem sorolható képviselői ugyan csak széleskörű ismeretanyaggal tágitották látókörmünket.

A fejezet bevezetésének zárásaként az összehasonlító-elemzés tárgyát képező irányultság-sajátosságokat soroljuk fel: szükséglet, érdeklődés, beállítódás, szokás, értékorientáció, érdek. Ez egyben elemzésük sorrendje is.

A./ Az ember szükségleteinek analízise

a./ Az emberi szükségletek jellege.

Az ember irányultságával foglalkozó, szinte áttekinthetetlenül bőséges irodalom kiinduló fogalma /jelensége/: a szükséglet.

A Történelmi materializmus /1975. 102/ tanítása szerint "Az ember külvilágra utaltsága adja a szükségletek alapját. Az embert cselekvésre készítő okokat mindenekelőtt a szükségletekben kell keresnünk. Az emberi lét elemi feltétele a szükségletek kielégítése, s e kielégítés folyamatában egyre újabb és újabb szükségletek jönnek létre."

Ezzel - a pedagógiai nézőpontból - általános leirással szemben, Marx Károly /1958. 119/ A szent családban már lényegesen többet mond a szükségletek mibenlétéről.

Felfogása szerint az ember "minden lényegi tevékenysége, tulajdonsága és törekvése szükségletté válik, amely "önösségét" más, rajta kívül álló dolgok és emberek iránti vággyá teszi". /Kiem.tőlem/

A meglehetősen pedagógiaira /is/ "méretezett" felfogást Rózsahegyi Edit /1973./ kiegészítette az emberen kívül álló dolgok megnevezésével is.

Előfeltételezéseinkhez legközelebb álló munkájában a cél és a tevékenység filozófiai elemzését adta.

Interpretációjának jellegzetessége az, hogy a korábbi determinizmus koncepcióból következő deduktív levezetés helyett, a genetikus megközelítést választotta.

Alapvetően annak a megválaszolását tűzte célul, hogy milyen társadalmi tartalmak, és hogyan tevődnek át az egyéni célok eszmei síkjára.

Az emberi célok alapvető tartalmának Rózsahegyi Edit a szükségleteket tartotta. A társadalmi szükségletek tartalmát pedig - felfogása szerint - a j a v a k képezik. Ezeket elsajátítva, az ember "mozgásuk-használatuk" szükségletét érzi.

Végülis a szükségletek két soráról van szó; a társadalmi szükségletekről /a továbbiakban Szükségletek/;

és az egyes ember szükségleteiről /a továbbiakban: szükségletek/.

Erre a differenciálásra Rókusfalvy Pál /1979. 598/ hívta fel a figyelmet.

A pedagógiai cél úgy is megfogalmazható tehát, hogy :

a Szükségletek szükségletté váljanak a neveltekben.

A fiatalok szükségleteit így adott szükséglettartalom /javak/ és ösztönző, dinamikus jelleg jellemzi.

Ennél azonban lényegesen többet kell megtudnunk a szükségletekről, ha d i n a m i k á j u k a t a nevelő-oktató munka szolgálatába kívánjuk állítani.

b/ Az emberi szükséglet "szerkezete" és "működési mechanizmusa"

Egy, a pedagógiai konklúziók lehetséges felszínre hozására törekvő elemzés, ebben a jelenségekörben is messze távol kell tartsa magát a mikroanalízis igényétől.

Mégis - akár a nevelésfilozófiába foglalt problémakör, akár egy nagy hatású /Garai László 1969./ munka bevezető fejezetének alapvetése okán - megke-
rülhetetlen az anyag mozgásformáinak különböző fejlődési szintjét tükröző
strukturák értelmezési hogyanjának jelzése.

Garai László az általános és differenciálpszichológiai elmélet feloldására törekedve /u.o. 24-32/ a szükségletek természetének értelmezéséhez, a "biológiai, fiziológiai, információelméleti és kibernetikai megközelítés

szintézisében" találta meg a "kulcsot".

Ez a szintetikus megközelítés ugyanis lehetővé teszi, hogy "az élő rendszerek fejlődésének minden szintjén azt az egyre bonyolultabb egységet tegyük elméleti vizsgálódás tárgyává, amelyben a tendenciák a rendszer tevékenységének és viszonyának vezérlésében, illetve szabályozásában funkcionálnak".
/u.o./ Kiemelés tőlem./

E megfogalmazott igazságot a továbblépés érdekében olybá tömörítjük, hogy: minden "alacsonyabb" egység, a magasabb egység szolgálatában áll. A továbbiakban "biológiai - pszichikus - szociális"-ra redukált genetikus sort mint az anyag mozgásformáinak különböző szintjeit értelmezzük.

A magasabb szintű mozgásforma "megszüntetve megőrzi" az alacsonyabb fejlettségi szintet reprezentáló mozgásformákat.

A megszüntetve alatt azt értjük, hogy elveszti a mozgásformát meghatározó dominanciáját, s "átadja" ezt az immár magasabb szintű /bonyolultabb/ mozgásformának.

A "m e g ő r z i" kiemelés elhanyagolása viszont egyoldalúsághoz vezet.

x

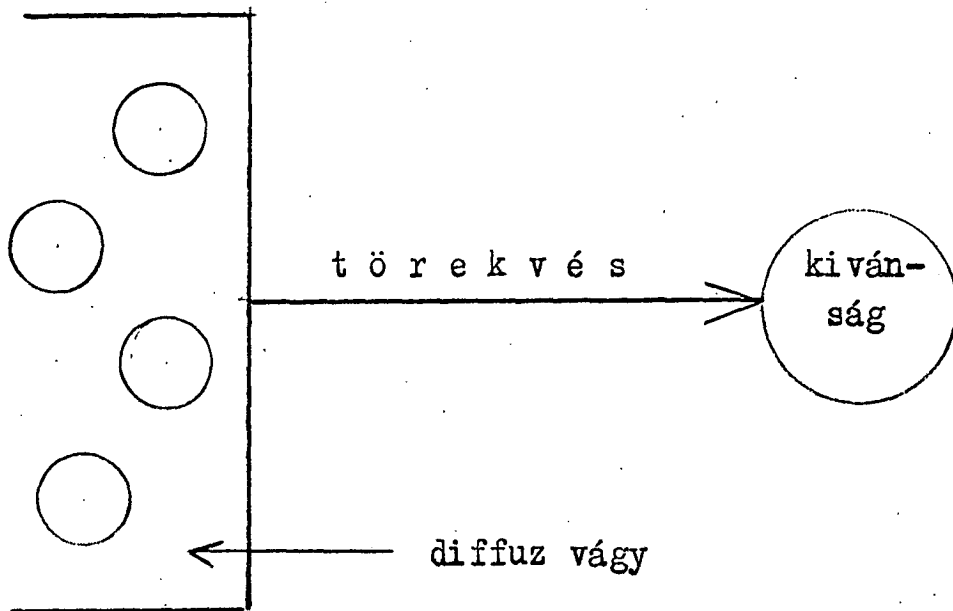
Az emberi szükséglet "szerkezetét" és mechanizmusát" kétségtelenül tetszetősen vázolhatjuk - a típus példaként ismert - éhség jelenséggel.

Az emberben a vércukorszint csökkenése éhség-perisztaltikával és fokozott gyomorsav elválasztással jár.

Az éhségérzetet a gyomorfalban lévő receptorok **k ö z v e t i t i k**, s végül az ember "megtudja", hogy éhes és **v á g y a t é r e z** éhségérzetének csillapítására. A vágy kielégítésének szükségessége **a k t i v i z á l**. Amint megfogalmazódik a reális **c é l**, a vágy **k i v á n s á g g á** alakul.

A kívánság megvalósítására irányuló cselekvés realizálása **t ö r e k v é s** révén valósul meg.

A jelenség fenti részletezésben bemutatott egyszerű modelljét mutatja a 2.sz. ábra.



2.sz.ábra. Az emberi szükséglet szerkezete.

A vágyat Szigeti József /1971. 115/ után "tolóerőnek" /vis a tergó/, a kívánságot "húzóerőnek" /vis a fronte/ is minősíthetjük.

A cél és kívánság azonos jelentéssel bír. Eddig nem kaptunk választ arra, hogy milyen pszichikus s t r u k t u r a a szükséglet.^x

A pszichikus jelenségköröket s t a b i l i t á s u k szerint kategorizálhatjuk. Ennek megfelelően a strukturális összetevők növekvő stabilitás szerinti sora:

pszichikus folyamatok

pszichikus állapotok

pszichikus tulajdonságok /sajátosságok/

Az ember szükségérzetét kifejezésre juttató v á g y megjelenése - egy ideiglenes stabilitást kifejező - szükségá l l a p o t.

Ha e szükségállapot megjelenése tipikusan ismétlődő, akkor azt mondhatjuk: ez az ember tulajdonsága /sajátossága/ példánkra vonatkoztatva pedig v á g y a.

^x Itt jegyezzük meg, hogy személyiséglélektani felfogásunkban döntő módon D u r ó L a j o s studiumaira támaszkodunk.

Az ember vágyait érzelmileg megéli.

Mint azt Ranschburg Jenő /1975. 13-21/ szemléletes analiziseivel érzékeltette: "Az érzelem ... egy veleszületett és egy tanult, tapasztalati faktor elválaszthatatlan egysége, interakciója".

Veleszületett a vágyat "útjára indító" érzelmi feszültség; a tapasztalati faktor pedig a "tudni"-ban megjelenő, asszociálódó tartalom. Adott étvágyhoz más-más tartalom asszociálódhat.

Előfordulhat, hogy a kisgyermek korábbi tapasztalatok /pl. a tejbegriz megégette a száját/ során egy félelmes, esetleg egyenesen undorító tartalmat kapcsol a tejbegriz evéshez. Más esetben viszont étvágyának kellemessége tölti el.

A vágyakozást jellemző felhangoltság, érzelmi feszültség /pszichikus állapot/ kialakulása esetén, ha az ösztönzött cselekvés lehetősége mégis meghiúsul, az ember hajlamos a felhangoltságának a fenntartására helyettesítő cselekvési lehetőséget keresni.

Amennyiben a már felöltözött, "ráhangolódott" középiskolás kollégista tanulóknak az utolsó pillanatban tudomásul kell venniük, hogy elmarad a vágyott színházi előadás; sokkal indokoltabb egy vonzó filmre mozilátogatást rögtönözni, mint pl. sakkversenyt rendezni.

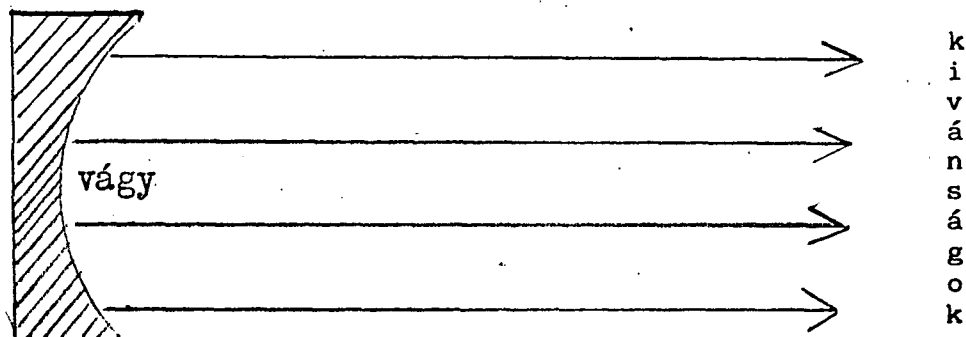
Rubinstein /1974. 967/ immár klasszikus megfogalmazása szerint az ember "szükséget érző és cselekvő, szenvedő és aktív, szenvedélyes lény".

Az embert feszítő szükségállapotok - akár a benyomott gumilabda, amely eredeti térfogatának visszanyerésére törekszik - "nyomóerőt" képeznek valamilyen sajátos tartalmú cselekvés irányába.

Ilyen, a pedagógiai gyakorlatban nem mindig kellően méltányolt "nyomóerő": a tanulók mozgásvágya. Sok tanórai fegyelmi forrása a tanulók nagy mozgásigényéből eredő "izgás-mozgás".

Egy lakótelepi szülő említette, hogy - főként télen - 8 éves fiával naponta birkóznak 10-15 percet. Ugy találta, hogy utána nyugodtabban "megül", vagy játszik a fiú. A gyermek mozgásvágyának levezetése tekintetében a szülő ből-csessége vitathatatlan.

Ezt a nyomóerőt, továbbá a vágnak megfeleltethető kívánság-lehetőségeket is igyekszünk kifejezésre juttatni a 3.sz. ábrán.



3.sz.ábra. A vágyban kifejeződő "nyomóerő".

Az ember vágya még aspecifikus jellegű, azaz kielégíthető a tevékenységek egész sorával.

A tanuló mozgásvágya kielégíthető: birkózással, talajtornával, verekedéssel, fizikai munkával é.i.t.

A serdülő és ifju szexuális vágya kielégíthető: önkielégítéssel, homo- vagy heteroszexuális tevékenységgel.

Az is előfordulhat, hogy a vágy kielégítése akadályba ütközik, vagy "szabályozás" alá kerül, de a vágy hangsúlyos sajátossága, hogy **l é t e z i k**. Az esetek jelentős részében a nevelés éppen arra irányul, hogy **l é t e z z e n a V Á G Y**. /Lásd: tudásvágy/

A szükséglettartalmaktól determinált "szükségleti osztályok" - a nevelés fő feladatai felé mutatva "szükséglet-főosztályokba" kategorizálhatók.

Az étvágy, a szexuális vágy és pl. a mozgásvágy a testi szükségletek főosztályába rendszerezhetők.

Ennek analógiájára a természeti, társadalmi és művészeti szépet tartalmazó szükségletek osztálya, az esztétikai szükséglet főosztályához sorolható.

Ezért is indokolt nem csupán szükségletekről, hanem valójában szükségletrendszerekről beszélni.

Ha ezen a ponton elfogadhatónak tűnik is a nevelés fő feladatainak szükségletcentrikus értelmezése, egy megkülönböztetéstől már itt sem tekinthetünk el. Nevezetesen az olyan - biológiailag jelentős mértékben determinált - szükségállapotok, mint pl. az étvágy, eredendően ciklikusabb feszültségi "menetrenddel" jellemezhetők. A kielégítést biztosító cselekvés /étkezés/ megszünteti a feszültséget, a vágyat. Ezzel szemben a magasabb rendű szükség-

leteinket sokkal inkább a permanens éhséggel jellemezhetjük. /Bár ebben a vonatkozásban is számolnunk kell az időnkénti telítettségi állapotokkal./

Az ember szükségállapotaival is összefüggő feszültségérzések árnyaltabb értelmezését adta Kozéki Béla /1980. 83/:

"Az ember megfelelő pszichikus működéséhez ... gyakran éppen a feszültség fokozódása szükséges, másrészt a magas feszültség szintet nemcsak kellemetlennek, hanem kellemesnek is érezheti, s végül a kellemetlennek érzett magas feszültség szintet is kívánhatja."

B./ Az ember érdeklődésének analízise.

Előfeltételezzük az ember érdeklődésének két determinánsát:

- a dinamikus jelleget;
- és a specifikus irányulást.

Ezért az ember érdeklődésének megkülönböztető jellemzőit keresve Surányi Gábor /1972. 60/ végkövetkeztetéseire támaszkodunk:

"Az érdeklődés a személyiségnek a szükségletek által motivált tevékenységéből generalizált olyan konstancia - rendszere, amely...a valóság különböző területei közötti szelektív magatartásban nyilvánul meg és aktivitásra ösztönöz" /kiem.tőlem/.

A két előlegezett determinánst magába foglaló meghatározás egyúttal kijelöli elemzésünk további menetét is, nevezetesen: az érdeklődés helyének, szerepének megragadását az ember szükségletének strukturájában.

a./ Az érdeklődés mint az ember specifikus irányulása.

Az ember szükségállapota /vágya/ általában továbbfejlődik. A vágy kielégítésére kiválasztott cselekvés magába foglalja az ember kívánságát. Ha étvágyát hússal kívánja csillapítani, akkor kívánsága a húsevés lesz. /Kevesebbet mondana a kívánságról a kielégítést szolgáló "tárgy" determinánssá rangosítása. A hús-kívánság irányulhat arra a célra is, hogy vegyi kísérletet folytassunk vele, vagy esetleg megetessük valamilyen állattal. Mivel esetenként azonban a hús kívánságából tudunk csak kiindulni, ezért a "tárgy" kívánságát "kvázi kívánságnak" nevezhetjük. /Ismeretes és használt a "kvázi szükséglet" megnevezés is./

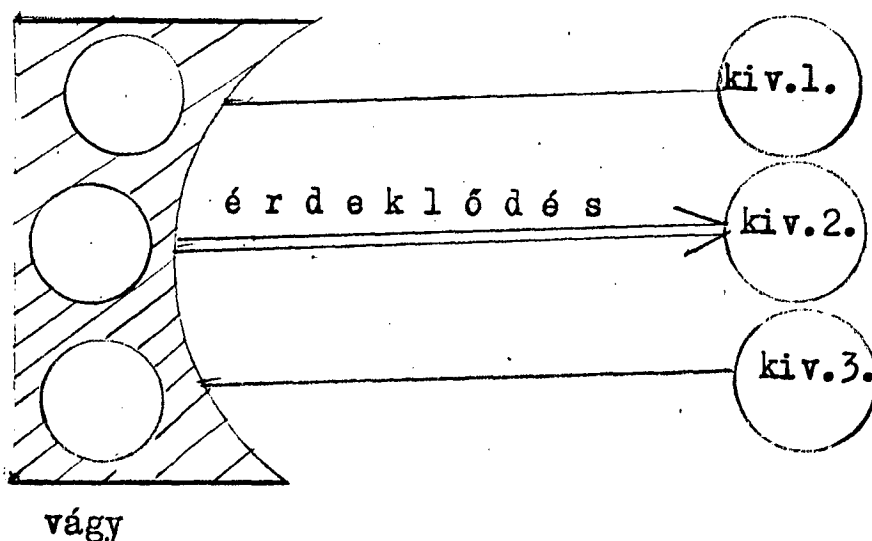
Visszaulva az éhségcsillapítás lehetőségeire: tételezzük fel, hogy a húsevással, tojásevással, tejtermékevással vagy gyümölcssevással való kielégi-

tés ugyanolyan befektetést /ár-, ráfordítási idő stb/ egyezése/ igényel. Ebben az esetben a képzelt személy irányulása /választása/ attól függ, hogy mely ételféleséget szeret jobban, másképpen fogalmazva pedig, hogy: mi iránt "érdeklődik".

Ilyen "steril" körülmények esetén kívánsága kifejezésre juttatja érdeklődését.

Hasonló mechanizmusról van szó, amikor a tanuló pl.
- továbbra is steril feltételek esetén - szakkörök közötti irányulásáról /választásáról/, előnyben részesítéséről dönt.

Az ember kívánságának /"érdeklődésének"/ az aspecifikus vágyhoz képest s p e c i f i k u s jellegét hivatott bemutatni az 4.sz. ábra.



4.sz.ábra. Az ember specifikus irányulásának kifejeződése az érde.-ben.

b./ Az ember érdeklődésének dinamikus jellege.

Az ember szükséglet erejű ösztönzésének eddig egyik, a vágyból kifejlődő irányára fordítottuk figyelmünket.

Azonban az a./ pontban részletezett kívánság, a "húzóerő" irányából is megtörténhet a dinamikus ösztönzés.

A vendégségbe érkezett tanuló a meglátott vagy illatáról felismert ételt pillanatok alatt megkivánja, éhes lesz.

Egyes szabad szombatokon az iskolai tornatermekben megjelenő családok gyermekei a különböző szerek és eszközök

"felhívó hatására" dinamikus kívánságot éreznek - érdeklődésüktől függően - a labdajátékok, az expanderezés vagy egyéb tevékenységek végzésére.

A tanulók eme specifikus irányulásainak mindkét esetben adott volt egy előfeltétele: az aspecifikus vágydiszpozíció /étvágy, mozgásvágy/. A tanulók kívánságában specifikus irányt kapott érdeklődésük dinamikája, a vágyukra vonatkoztatott megfelelés alapján is könnyen belátható.

Az emberi érdeklődés értelmezésének, a személyiség irányultságában játszott szerepének "megragadását" nagymértékben nehezíti az a tény, hogy kívánságainkban kifejezésre jutnak gyakran más ösztönzők is.

Bizonyára ez a felismerés is szerepet játszik abban, hogy a tanulók pályáérdeklődésére irányuló kérdést gyakran így tesszük fel: Ha minden kötöttségtől -lakóhely, életkor, anyagiak stb. - függetlenül azt tehetnéd ami legjobban érdekel, mit csinálnál legszivesebben?

Ezzel a gondolatsorral egybehangzónak véljük azt az előbbi törekvést, hogy első megközelítésként steril körülmények között igyekeztünk izolálni az ember érdeklődéstől vezérelt irányultságát.

Még nem arra vagyunk kíváncsiak, hogy "végérvényesen" mire irányul? Hanem, hogy mit is jelentene az, ha kizárólagosan az érdeklődése alapján irányulna az ember?

Az ember szükséglet erejű ösztönzöttségének eddigi analizise alapján arra a megállapításra juthatunk, hogy szükségleteink és érdeklődéseink közös jellemzője a dinamikusság. Ebben az értelemben dinamikus tendenciák. A dinamikuság szimptómája mindkét jelenségkörben szorosan összefügg a cselekvés személyes jelentőségével.

Az ösztönzöttséget vulgarizálva, mindkét jelenségkörben az "ezt kell tennem" nyomása /is/ feszít.

Ezzel együtt az érdeklődésünktől való ösztönzöttséget még az "ezt szeretném tenni" érzése is erősíti.

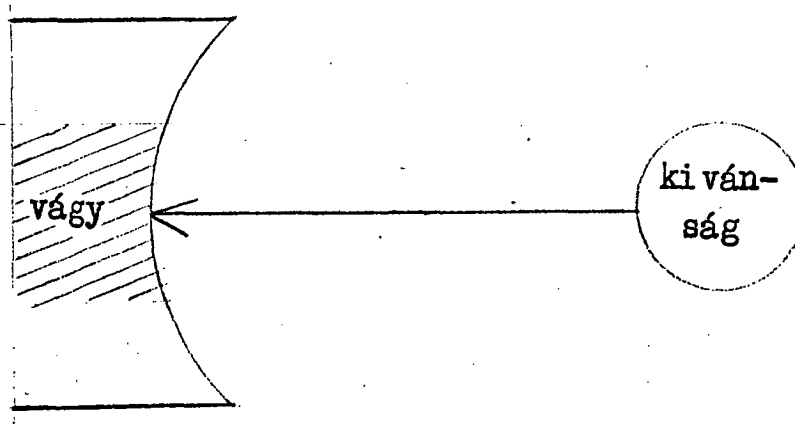
Felvethető az a sajátos körülmény, amikor kinzón éhesek vagyunk és elfogyasztottunk olyan ételt, amit nem szeretünk. Ennek számtalan analógiája említhető a mindennapi életből.

Fenti példánál maradva: nagy valószínűséggel a "szeretem-nem szeretem" ambivalens érzése közben elfogyasztjuk az ételt.

Az ember vágyainak kielégítését biztosító kívánság -lehetőségekhez szelektíve viszonyul. Az érdeklődéseinket kifejező kívánságaink dinamikája között is különbségek vannak. Az oktató- nevelőmunka során nem csupán az a kérdés merül fel, hogy: mi érdekli a tanulót? Arra is gyakran választ kell adnunk, illetve adnia, hogy: mi érdekli legjobban és mi érdekli kevésbé?

Szükségleteink és érdeklődéseink között alapvetően inkább terjedelmi különbséget tételeztünk. Így vágyainkat aspecifikus, kívánságainkat pedig specifikus irányultságként értelmeztük.

A vágy - kívánság megfordíthatóságát is jelezve, a 5. sz ábrán kívánságaink és vágyaink eddigieknél pontosabb megfeleltetésére teszünk kísérletet.



5.sz.ábra. Az ember vágyának és kívánságának megfordíthatósága.

Az ábrázolt modellt tovább gondolva, arra a felismerésre jutunk, hogy a kívánságot támogató vágy, esetleg hasonlóan szűk spektrumban munkál, mint maga a kívánság. Ha egy szép park fenséges fáinak a látványát kívánjuk, nem feltétlenül kapcsolódik kívánságunkhoz az esztétikai gyönyörködés szélesebb körű vágya. /Pl. a látvány művészi megragadásának vágya/

Sőt, mivel a kívánság /cél/ determinálja a cselekvést, a specifikus kívánság ennek megfelelő specifikus vágyat érlel. Az ember még diffúz vágyaival szemben kívánságainak közvetlenebb a cselekvésre vonatkozása.

Rendkívüli óvatosságot kell tanusítanunk az ember aspecifikus irányulásainak értelmezése tekintetében. Ebben a tekintetben különösen fenyeget bennünket a valóságos emberhez képest inadekvát gondolati konstrukciók veszélye. Gyakorlati emberismereti melléfogásaink is gyakran ide vezethetők vissza.

A tanulóknak azok az esetleg nagyon is hangsúlyozott vágyai, amelyeket nem erősítenek meg adekvát kívánság-cselekvés fedezetek, az idő múltával dinamikájukat veszítik. Néha a pályaválasztás időszakában felerősödő aspecifikus irányulás, vágy /pl.valamilyen tudományos expedíciós "pálya"/ néhány év múlva még a tanuló emlékezetétől is alig hívható elő.

Más vonatkozásban viszont a gyermekkel foglalkozó felnőttek tulajdonitanak túlzott jelentőséget az aspecifikus irányulásnak. Ha pl. ismerik gyermekük azon vissza-visszatérő kívánságait, hogy kalapáljon és csavarhúzóval dolgozzon, késésségesen ajándékozzák meg kis fűrészszel, vagy reszelővel. Mindezt teszik attól a feltevéstől indítva, hogy azonos aspecifikus irányultság - a barkácsolás-, azonos vágyának kielégítéséről van szó. Ám az ajándékozás mégsem okoz örömet, mert a gyermek irtózik e szerszámokkal végzett munka számára bántó hangjától. /Éppen ajándékozásaink gondja kapcsán tapasztaljuk, hogy mennyire nem könnyű a jól bejósolt aspecifikus irányultságon belül a kívánságokra ráérezni./

Ilyen jóhiszemű, de a tanulóknak sokszor súlyos megrázkódtatást előidéző törekvések azok is, amelyeket a pályaválasztó ált.iskolások szülei gyakran mutatnak. A tanuló aspecifikus irányultságát ismerni vélve, bejósolják, kinyilatkoztatják gyermekük pályakívánságát.

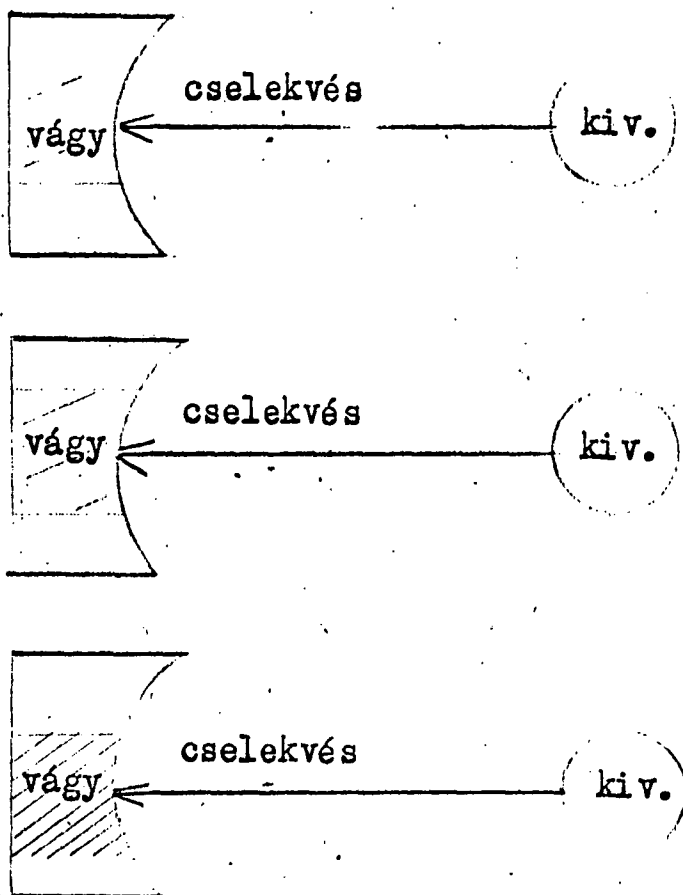
Az ember kívánságainak /céljainak/ relevanciája indokoltá teszi a kívánságok /és vágyak/ fejlődésének jelzésszerű bemutatását.

Egy-egy újabb kívánság, a már meglévő szükségletek által motivált.

A nagycsoportos óvódás az édesanya kedvéért már szépen is "kivánhat" étkezni. Az anyai szeretet vágyának /szükségállapotának/ "háttérében" fogadja el a gyermek az immár esztétikai tartalmú kívánságot.

Gyakorlatilag a kívánság ösztönzést jelent egy specifikus tartalmú cselekvésre, annak ismételt elvégzésére, s a cselekvés "apró kalapácsütései" /Németh László/ nyomán "ébred" és munkálni kezd a vágy.

Ennek a gyakran igen hosszadalmas folyamatnak a rövidített menetét érzékelteti a 6.sz. ábra.



6.sz.ábra. Az ember kívánságától ösztönzött cselekvése nyomán alakuló vágya.

c./ Az ember érdeklődésének terjedelme.

Még az ember "vágy-osztályainak" elméletileg igen sokféle cselekvéstartalmú kielégítési lehetősége van; addig a gyakorlatilag megvalósítható kívánságainak határt szab az egyes ember időbeli korlátozottsága, s a valóság végtelen gazdagsága közötti kompromisszum-kényszer.

Nincs az a főzésvágytól "sistergő" szakács, aki képes lenne érdeklődni a világ minden ételfélesége iránt. Pedig a szakma legjobbjai pl. tojásból, akár százféle ételt is tudnak készíteni.

Az emberi sokoldalúság nem is azt feltételezi, hogy minden iránt érdeklődjön /minden-oldalú legyen e tekintetben/; hanem azt, hogy megfelelő érdeklődések /kívánságok/ reprezentálják az egyes vágy-főosztályokat, osztályokat. Ez utóbbi megállapítás nem mond ellent annak a pedagógiailag hangsúlyos célnak, hogy fiataljaink minél több oldalú emberekké váljanak.

d./ Az ember dinamikus tendenciáinak /szükségleteinek-érdeklődéseinek/ kifejeződése a figyelemben.

Elővételezett tételek:

- Az ember specifikus /aspecifikus/ irányulása kifejezésre jut figyelmének irányulásában.
- A pszichikus aktivitást /tevékenységet/ összefoglaló figyelemben "megjelenik" - pszichikus tükröződés révén - a cselekvés valóságtartalma.
- Előbbiből következően: a megismerési folyamatok /érzékelés, észlelés, emlékezés, képzelet, gondolkodás/ tartalmában is kifejeződik az ember irányulása.

Az is "árulkodik" a tanulók irányulásáról, amit észlelnek, amire emlékeznek, amire gondolnak.

Második gimnazista tanulót gyakran és tartóssan foglalkoztatnak bizonyos műszaki-technikai feladatok. A közelmúltban foglalkozott motorkerékpárjának generál javításával. Gyakran lefekvés után is elképzelte az egyes műveletek végrehajtását; visszaemlékezett arra, hogy hol tévedett; s azon is gondolkodott, hogy vajon milyen művelet elvégzése vezetne a legjobb eredményre.

Egy másik gimnazista fiút foglalkoztatta szobája rejtett világításának a megoldása. Arra "emlékezve-képzelve-gondolva" töprengett: a párhuzamos vagy a soros kötés lesz-e jobb? A vezeték elbirja-e vajon a terhelést? é.i.t. Ezek a témák /"irányok"/ a fiút gyakran még éjszaka sem hagyják nyugton. Vissza-visszatérő vágyat érez a velük való foglalkozásra.

Csirszka János egy helyütt nagyon szép hasonlattal fogalmazta meg, hogy az ember pszichikumában, mint egy folyamban, különböző tartalmú "témák" úsznak. A szakirodalomban össze is csengenek a figyelem specifikus irányulását hangsúlyozó megállapítások.

Rendkívül lényeges ezen túlmenően az a differenciálás is, hogy e dinamikus tendenciák esetén az önkéntelen figyelem irányulásáról van szó.

E dinamikus tendenciák genezisével értelemszerűen összecseng az önkéntelen figyelem genezise:

"A megszerzett tapasztalat és a felhalmozott ismeretek meghatározzák az ember önkéntelen figyelmének eredetét és jellegét /Gonobolin 1979. 24/

Ennek a meghatározottságnak szinte "rezzenésig menő" fejlődési ivét rajzolta meg - az idén 125 éve született - Nagy László /1972./

A fiatalok érdeklődés-fejlődéséhez konkludálva, s az érdeklődés mibenlétét részletezve, már Nagy László is megfogalmazta; hogy az érdeklődés "természetének lényegénél fogva magába foglalja a vágy érzelmét.... s a cselekvések ismétlése fokozza és állandósítja érdeklődésünket". /u.o. 140-141/

Kisvárosi ált. iskolás fiú szüleivel - a Balaton mellett - nyaralt azonos helyen 10 éves kora óta. Az ottani lovasiskolában már az első évben néhányszor lóra ülhetett. A következő tíz hónapban egy-egy lovas televíziós műsor, film, könyv vagy elbeszélés hatására vissza-visszaemlékezett lovaglásának mozzanataira.

Az újabb lovas nyár után már egyre több hatás elindította visszaemlékezését, sőt a legutóbbi nyár közeledtével azon vette észre magát, hogy "önmagától" is egyre gyakrabban "eszébe jut" a lovaglás.

Szülők és pedagógusok pedagógiai /pszichológiai/ érzékének egyik fontos terepe a tanulók önkéntelen figyelem irányulásának észrevése.

e./ A dinamikus tendenciák és az érzelmek

A nyaranta lovagló gyermek vágyának fejlődése úgy is megragadható, hogy egyre jobban **s z e r e t n e** lovagolni, egyre megformáltabban /és dinamikusabban/ jelentkezik a cselekvés tartalmával összefüggő érzelmi komponens.

Rubinstein /1974. 718/ a szükségletek és az érzelmek összefüggéseit elemezve, arra a következtetésre jutott, hogy "az érzelem eredete a szükségletekben rejlik".

Az emberben kialakuló érzelmek - egy korábbi hivatkozás alapján - megközelíthetők az érzelmi feszültség és az ehhez kapcsolt tartalom tekintetében. Az érzelmek felosztását illetően hosszú időre visszanyúlóan támaszkodunk Jakobszon /1984./ alábbi kategorizációjára:

intellektuális	érzelmek
erkölcsi-politikai	érzelmek
esztétikai	érzelmek
praxikus	érzelmek

A tartalmilag bizonyára még hosszú ideig gazdag tanulságokat nyújtó ismeretanyag egy ponton megítélésünk szerint azonban ma már továbbfejleszthető. Ez a pont: az érzelmek rendszere.

Azonos felosztási szempont híján ugyanis - az érzelmek osztályaiként - a következő tartalmak és pszichikus funkciók kerültek besorolásra:

- pszichikus funkció /intellektuális = értelmi/
- tartalmi kategóriák /erkölcsi, esztétikum/
- gyakorlati tevékenység /szintetikus kategória/

A társult pszichikus funkciótól eredeztetett megnevezés azért indokolatlan, mert az ember pszichikus aktivitásában teljes személyiségevel részt vesz:

"A művelődési javak bármelyik csoportjának tartalmát teszi is magáévá növendékünk, az elsajátítás folyamatában .. minden lelki funkciója egymással kölcsönhatásban működik tehát megismer, érez, akar és cselekszik". /Ágoston György 1970. 91/

Egyszerre tehát mindhárom lelki funkciónk jelen van a pszichikus tevékenységben, s a folyamat /pszichikus/ megnevezését attól a funkciótól kapja, amely meghatározó /domináns/ módon nyomja rá bélyegét annak lefolyására. Erre való hivatkozás alapján tehát nem indokolható a pszichikus funkció megnevezése pszichikus funkcióval.

Megalapozottnak tartjuk viszont az ember érzelmeinek a javakhoz, az objektív tartalmakhoz /tudomány, politechnika stb./ való tevékeny viszonyulás szerinti osztályozását.

Ennek pedagógiai hozama az a gyakorlati egyszerűsítés, hogy a művelődési javak és az emberi érzelmek két sora helyett, egy - már ismert - értelmezési irány áll rendelkezésre.

A fentebb megfogalmazott következtetés arra a feltevésre is épít, hogy az ember tevékenységének minden - alapvetően megkülönböztethető tartalmú - osztályát jellegzetes /aspecifikus/ érzelmek kísérik.

Az ember dinamikus tendenciáinak elemzése során már rögzítettük, hogy az érzések tudatosodnak.

A tudatosodás természetesen nem abban a felismerésben áll, hogy pl. "tudományos érzelmem" van, hanem a tevékenység é l m é n y formájában történő átéléséről van szó. A választott példára vonatkoztatva: átélem a tudományos tevékenység élményét.

Az irányultság kérdésében nagy jelentősége van az érzelem p o l á r i t á s á n a k /Kardos Lajos 1970. 36/

A tanulók érzelmeinek megismerése során nemcsak arról tájékozódunk, hogy milyen tevékenységekre irányulnak öröm-élménnyel, hanem arról is, hogy milyen tevékenységtől tartózkodnak, félnek é.i.t.

A lakótelep homokozójára egyik fiú használaton kívüli húsdarálót hozott.

Az ott tartózkodó fiúk egyike javasolta, hogy versenyezzenek: ki tudja előbb szétszerelni?

- A 7.osztályos erős fiú kezdte. Ő biztos kézzel, s jó ritmusban csavarta le a forgó alkatrészeket. Kiült arcára az élmény: "Ezt szeretem, ez az igazi, de jól is esik ez a munka".

- Ötödik osztályos, tiszta kezű, törekeny fiúra is rákerült a sor.

Ő körülbelül úgy vette kézbe a húsdarálót, mintha netán időzített aknát tartana a kezében. "Sápadt" félelemmel és bizonytalan kézzel, meggyőződéstelenül, sokáig babrált, még egyszer csak észrevette, hogy egyedül maradt. - Magára hagyták.

A két fiú egészen más előjelű élményként élte meg azt a tevékenységet.

A nyaranta lovagló fiú az első alkalommal a bizonytalan egyensúlyi helyzet, a ló mozgásának ritmusához való alkalmazkodás-képtelenség miatti ritmuszavar - s több már körülmény miatt is - döntő módon a bizonytalanság és félelem élményét élte át.

A sajátos cselekvések /t.i. a lovaglás/ ismétlődésének egy - mint előzőleg jeleztük távolabbi - időpontjában már arra a véleményre jutott, hogy: "a nyaram legnagyobb élménye a lovaglás volt".

Kölcsönzött következtetésünk: az "élmények mint meghatározott érzelmi viszonyulások tudatosulnak, és a gyermekek tapasztalatainak részévé válnak".

/Ágoston György: 1970. 202/

A tanulók vágyaikat is pozitív vagy negatív előjelű élményként élik meg. A kívánságok sem csupán pozitív, hanem negatív előjelű élményekre is vonatkoznak.

A Budapestre kiránduló vidéki tanulók rendszerint felülnek a hullámvasutra, hogy átélhessék a félelem izgalmát.

Ez utóbbi jelenség arra utal, hogy az embernek /hát még a tanulóknak/ az irányulását meglehetősen befolyásolja a cselekvés kínálkozó izgalmi szintje is. Van egy - fiziológiai okokra visszavezethető - optimális szint, amelynek ígérete kedvez a kívánság kialakulásának.

Eme ígéretnek egyik komponense a cselekvés /az érzelem/ tartalma. Bizonyos tartalmakat a tanuló - előző tapasztalataitól függően - megfelelően érdekesnek vagy izgalmasnak talál /önkéntelenül is leköti a figyelmét/.

Egyes tanulókat az optimális aktivációs szinttel kecsegteti a Pythagoras-tétel alkalmazásának lehetősége, másoknál viszont ugyanez a lehetőség az aktivitásszint csökkenéséhez /unalomhoz/ vezet.

Hebb /1978. 67/ találóan fogalmazta meg: ha az embernek semmi dolga - a számára kedvező aktivitás /arousal/ szint elérésére törekedve - mégis csinál valamit, s ezt játéknak nevezi. Szerinte a horgolásban, az éneklésben vagy akár a madárlesésben is kifejeződik esetenként, hogy az "agytorna" igénye önmagáért is létezik.

Nagyon magas mércét állított maga elé az a pedagógus, - bár a fenti összefüggésben igaza volt - aki úgy nyilatkozott, hogy a tanulók figyelmének elkalandozásában, a saját "produkciója" kritikáját is látja.

Dinamikailag a tanulók gyenge vágyaitól és szerény kívánságaitól a szenvedélyes cselekvésre ösztönözöttségig igen széles az érzelmi skála.

Hogy milyen dinamikájú érzelmek "vágyba fészkeltetésére" kell törekednünk, arra vonatkozóan a tudományos nevelés fő feladatánál Ágoston György /1970. 97/ útmutatása egyértelmű:

"A tudományos megismerés egyre sokasodó tapasztalati nyomán támadt érzelmeknek a tudományos igazság szeretetével, olthatatlan tudásvágygá kell... általánosulniok".

Az önkéntelen figyelem tartalmával kapcsolatos "önkéntelen érzelmek" testi kifejeződésének megfigyeltése - megítélésünk szerint - ugyancsak a pedagógiai érzék kelléktárának egyik fontos eszköze.

A tudományos megismerés is viszonylag korán /Woodworth - Schlossberg 1966. 140-231/ és sokrétűen feltárta az érzelmek testi kifejeződésének elméleti és gyakorlati vonatkozásait.

Az összetett problémakörön belüli egyik ismert tény, hogy az ember érzelmeinek arckifejezésbeli tükröződése - egyénenként eltérő - jellegzetes mimikai konstellációban összegződik.

Ehhez a fiataalt többféle érzelmi állapotban, s általában hosszabb ideig kell ismerni a pedagógusnak.

Erre éppen annak a tanárnak van lehetősége, aki pl. az első évtől az érettségig osztályfőnöke a tanulónak. Ragyogó lehetőség!

Az érzelmek önkéntelen kinyilvánításának - a tanulók irányultságával kapcsolatos - értelmezésére azért is hívtuk fel újólag a figyelmet, mert egyfelől nem túlterhelést előidéző módszer; másfelől pedig a pedagógus munkájának naponta megújuló forrása.

Nem feladatunk e "módszer" veszélyeinek és korlátainak a részletezése.

f./ A dinamikus tendenciák és az ember akarata

A pszichikus funkciók közül - a dinamikus tendenciákban - talán legelrejtettebb akarat megközelítését egy axiomatikus megállapítás /a személyiség minden pillanatban a belső feltételek egymásba fonódó összessége/ irányából kíséreljük meg.

E belső feltétel /diszpozíció/ felfogásunk szerint az akarat pillanatnyi "státusát" is mindenképpen magába foglalja. Az akarat értelmezésével kapcsolatos bizonytalanságok - úgy tűnik - szintén összefüggnek a rendszerezés gondoljaival is. Amennyiben az u.n. tudatos irányulást az akarat funkciójával kategorizáljuk, akkor elveszítjük az akaratot az önkéntelen irányulás pillanatára vonatkozóan.

Az ember vágya több az értelmi és érzelmi funkciók összegezésénél. Több annál, mint: "meggyőződés, hogy éhes vagyok".

A vágy dinamikus állapot, mely "aktivitásmagot" tartalmaz; ezért sokkal inkább azt é r z e m és t u d o m, hogy "ennem kell valamit".

Ebből a nézőpontból különösen útbaigazítónak véljük a rubinsteini /1974./ tanításokat:

"Az akarat csirái már benne rejlenek a szükségletekben, mint az embert cselekvésre indító ösztönzésekben". /u.o. 787/

"A szükségletek és a tárgyak bonyolult összefüggése lényeges szerepet játszik az akarati cselekvés létrejöttében". /u.o. 788/

A probléma összetettségét kifejezendő, - érdemes Rubinstein két további megállapítását is egymás mellé állítani:

"Akarati cselekvés sohasem ered közvetlenül a szükségletekből". /u.o. 789/

"Az akarati tevékenység tehát ösztönzésekből indul ki ..." /u.o. 789/

A továbblépés lehetőségét maga Rubinstein is mintegy jelzi az akarat szűkebb és tágabb értelmezésével /u.o. 786/:

- szűkebb értelemben az akarat célrairányulás;
- tágabb értelemben pedig ellentmondó tendenciák, konfliktusok stb. esetén beszélünk a szó szoros értelmében vett specifikus akarati cselekvésről.

Az ember kívánsága önkéntelen "cél" megjelenéseként is értelmezhető. /Ettől jelölésben is megkülönböztetjük a tudatos célkitűzést: a Cél-t./ Tekintettel arra, hogy az előbbi - pl. genezisét illetően - korántsem független az utóbbtól; úgy értelmezhetjük, hogy az akarati tevékenységben a folyamatosság és megszakítottság dialektikája érvényesül.

Elképzelhetjük az ember kívánságát erős szélnek; magát az embert pedig olyan vitorláshajónak, amelyen Diesel-motor bekapcsolásával navigációs műveletek is végezhetők. A hajónak akkor van szüksége többlet energiára, ha megáll vagy eltér az uralkodó széliránytól. Ha a hajó csupán a szelek szárnyán száguldana, akkor zátonyra is futhatna. Ebben az esetben valójában nem is irányítanák, hanem sodródna.

Az ember és a nevelés nagy lehetősége, hogy nem csupán navigálhat, de a szélirányon is jelentős mértékben változtatni tud. Az erős szélirányok szabályozhatók a tudomány, esztétika, politika stb. irányába; de sodorhatnak azoktól távolra is. A szél ereje, az ösztönzések dinamikája sem jelentékteleníthető az ember kormányzása szempontjából.

C./ Az ember beállítódásának analízise

Eddig az ember vágyainak és kívánságainak az elemzését helyeztük előtérbe, de ismételten jeleztük ezek kielégítésének folyamatát is. Ennek a folyamatnak a pszichikus reprezentációját a t ö r e k v é s fogalmával jelöljük. Az ember törekvései többet tartalmaznak, mint vágyai és kívánságai: a törekvés gazdagodás az előbbi dinamikus tendenciákhoz képest. Ez a többlet a szükségletkielégítő tevékenységben lelhető fel. Étvágyunk kielégítése érdekében esetleg be kell vásárolnunk, s megfelelő szabadidőt is biztosítanunk kell. Kívánságunk lehetőségeit keresve ez a cselekvéssor is megfogalmazódik bennünk.

Ha a tanuló rendszerint a tejboltban vásárol uzsonnát, s azt otthon fogyasztja el, akkor mintegy "beállítódik" erre a cselekvési sorra.

A nap azonos időszakában tehát hasonlóan jár el: akár étvágyának jelentkezése /belső hatás/, akár a tejbolt megpillantására /külső hatás/, vagy valamiről való asszociálására; mintegy automatikusan kialakul a "szándék" a tejvásárlástól, a tejvásig terjedő cselekvéssor végrehajtására.

Uznadze /1971. 55/ - a beállítódás elméletének kimunkálója - szerint a beállítódás: az ember "valamilyen meghatározott területre, meghatározott aktivitásra vonatkozó átfogó irányultsága".

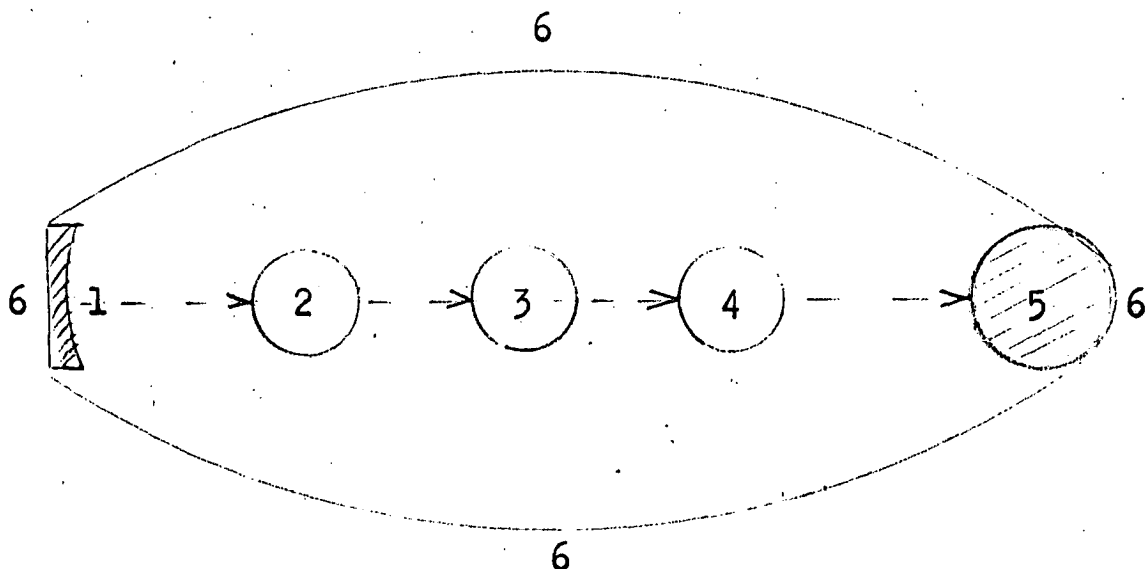
Az ember eme átfogó irányultságának a természete három aspektusból is megkülönböztetett figyelmet érdemel:

E l ő s z ö r i s "dinamikus szabályozó irányító effektusa van" /u.o.19/, s így az ember beállítódása tartalmazza és meghatározza a felfogást /észlelést/, az ösztönzést; s tartalmazza és meghatározza a jövőbeni tevékenység irányát is mint célt. Magába foglalja tehát a vágy-törekvés-kívánság hármast.

Mindez kifejezésre jutott az otthon uzsonnázó tanuló beállítódásában.

M á s o d s z o r : a beállítódás "mint a szubjektum integráns módusza a személyiség tevékenységének minden pillanatában magába gyűjti, "inkorporálja" a személyiség pszichikus vonásainak rendszerét". /u.o./

A "globális szándék" /t.i. az uzsonnázás/ - ha eljön a pillanat - más-más részsándékot hív életre, amelyek viszont előző beállítódások /spontán vagy nevelő hatások/ eredményei. A folyamat egyszerűsített lefolyását a 7.sz. ábra szemlélteti.



- 1 az étkezés vágya
- 3 megterítés szándéka
- 5 tejivás kívánsága

- 2 tejvásárlás szándéka
- 4 elfogyasztás szándéka
- 6 UZSONNÁZÁS SZÁNDÉKA

7.sz.ábra: A beállítódás mint a cselekvés szándékainak sora, s mint integráns egész - az uzsonnázás példáján szemléltetve.

Ha a tanuló pl a vasat mindég túl hidegnek, vagy akár egyszer forrónak /műhelyben megfogta/ érzékelte a vasat, s különösen ha ehhez a szülő "ronda-koszor vas" beállító hatása is társul; akkor a tanuló egy időre esetleg nem vonja be mozgásvágyának kielégítésébe a vassal végzendő cselekvést. Nem lesz szándéka a vassal végzendő manipuláció.

Ha a tanuló olyan cigánygyerekkel találkozik, aki kellemetlen szagérzékelési élményben részesíti, s netán a szülő ezt felfokozza azzal a megjegyzéssel, hogy: "mind ilyenek, s lopnak is", akkor nagy valószínűséggel más cigánygyerek észlelésekor is ez a beállítódás aktualizálódik. Ez a gyermekben kialakuló predispozíció, készenlét, cselekvéseinek általános irányultságát úgy prediszponálja, hogy adott pillanatban esetleg nem lesz szándéka a cigánygyerekekkel való barátkozás.

Az utóbbi példában szemléletesen megjelennek a kognitív, emocionális és "volitív" funkciók. A volitív funkcióra utaló szándékfogalom jelentése: szándékdiszpozíció. A későbbi tudatos jelenségkörben megkülönböztetésül a "Szándék" fogalmát fogjuk alkalmazni. A példa egyben szemlélteti a beállítódás egy tartalmi változatát, az előítéletet.

H a r m a d s z o r: a beállítódás tartalmi és formai /bár elsősorban tartalmi/ kategória, amelyben az ember irányulása a modifikációk gazdagságában nyilvánul meg.

A grúz pszichológusok eredményeinek szélesebb körben történő általánosítását bizonyos ideig késleltette az a tény, hogy főként haptikus ingerek észlelésére vonatkozó kísérletekre építették elméletüket.

Ez az elmélet - mint ismeretes - tipológiát is magába foglal. Ez utóbbit azonban longitudinális életút követésekkel is ellenőrizték.

A témánkkal összefüggésben eddig interpretált fogalmak /önkéntelen figyelem, önkéntelen emóció, önkéntelen "akarat"/ találkoznak e ponton a "tudattalan" marxista értelmezésének elméletével.

A társadalomtudományok személyiséget érintő problémakörének irodalmában "helyet kapott" a beállítódás. "Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései"-t /1979./ összefoglaló munkából megtudjuk, hogy a témáról több mint ezer publikáció jelent meg az 1960-as évek óta.

Nekirugaszkodást segítő filozófiai alapvetésünk szerzője, Rózsahegyi Edit /1973. 249/ is szerepelteti a beállítódás jelenségét, mint "a szükségletrendszer belső hierarchiáját kifejező közvetlen előnyben részesítés"-t.

A gyakorlati orientáltság és részletezettség tekintetében is támaszkodni kívánunk Rókusfalvy Pál /1977. 153/ meghatározására, miszerint:

"a beállítódás az emberi szervezetnek és az egész személyiségnek, a helyzet és a szükségletek kölcsönhatásán alapuló, meghatározott irányú működésre való olyan szelektív állapota, amely szenzoros, motoros vagy magatartási formájában egyaránt a hatékony alkalmazkodást segítheti".

x

A "beállítás folyamatán át célszerű közelítenünk a jelenség pedagógiailag hasznosítható lényegéhez.

Ehhez ígéretes alapot szolgáltatnak azok a vizsgálatok, amelyeket a grúz pszichológusok /1971. 79-114/ a beállítódás differenciálásával és fixációjával kapcsolatosan végeztek.

A továbbiakban ezekre és pedagógiai hasznosításuk lehetőségeire térünk ki.

a./ A beállítódás differenciálása

Az embert kívánságainak differenciáltsága is jellemzi. Az a célunk, hogy - a sokoldalú embereszménynek megfelelően - a vágyak minél több osztályának "birtoklása" gazdagítsa a tanulókat.

Adott kívánság differenciálásának növelése esetén pl. az egy vágy osztállyal adekvát kívánságot gyarapítjuk egy újabb vágy osztállyal adekvát kívánsággal. Történetesen a gyermek étvágyával adekvát ételkívánságához kapcsoljuk az esztétikai vágyak osztályával adekvát "szépen étkezik" kívánságát is.

Erről van szó, amikor a gyermek pl. az édesanya kedvéért "szépen" is kíván étkezni.

A nevelés gyakorlatában végül is az történik, hogy az egyik nevelési fő feladat megoldását biztosító tevékenység tartalmába, fokozatosan "beállítjuk" egy másik nevelési fő feladat tartalmát is.

Szaktanuló kialakult erkölcsi kötelességérzete alapján - a kollégiumban volt "kötelező" szabadon választott program is - színházba szándékozott menni.

A nevelőtanár e "Szándék" jó ütemezésű - amikor "jó" darabot játszottak - teret engedésével az esztétikai nevelési tartalmat is igyekezett beállítani a szándék tartalmába. Ezzel nem egyszerűen csak a tanuló beállítódásának differenciáltságát növelte, hanem fokozta a tanuló erkölcsi-világnézeti beállítódásának a dinamikáját is. /Egy újabb élményoldalról - a színházi élmény oldaláról is - megerősödött benne a kötelességteljesítés értelme, szándéka is./

A példában foglalt beállítódás differenciálódás során megy végbe a fiatal pszichikus strukturáinak fejlődése.

Az erkölcsi-világnézeti pozitív beállítódás ösztönözte pszichikus folyamat /a tanuló szindarabra irányuló **S z á n d é k o s** figyelme/, egyre inkább önkéntelen figyelemmé vált. A kezdeti, dominánsan a **k a r a t i** pszichikus állapot az élmény "megvilágulása" folyamán, egyre inkább a **m o c i o n á l i s** pszichikus állapotként /"közérzeti háttérként"/ determinálta a pszichikus folyamatot /figyelmet/. Eme emocionális pszichikus állapotok tanév során történt "vissza-visszatérése" alkalmával a pszichikus állapot pszichikus sajátossággá, beállítódássá kezdett szerveződni. Olyan beállítódássá, amelynek szándék-repertoárjában az erkölcsi-leg értékes cselekvés szándéka mellé beállítódott az esztétikai cselekvés /műélvezés/ szándéka is.

A nevelési károkozás sajnálatos esetei lehetnek azok, amikor a kellő pillanatban nem vesszük észre a differenciálódást, a beállítódás változást.

Alsótagozatos gyermek otthon étkezik. A szülő tartós időtől azon fáradozik, hogy a tanuló késsel és villával étkezzen. Eddig - ha ilyen étel volt - mindég rá kellett szólni, hogy vegye kezébe a kést és a villát. Most /1/ a gyermek ismét kézzel nyúlna az ételhez, **D E** véletlenül a szülőre pillant, s **ABBAN A PILLANATBAN** kialakult szándékától - t.i. hogy evőeszközzel étkezzen - ösztönözve kap a kés után. Ám közben - hirtelen igyekezetében - feldönti a tejes poharat. Ebben az esetben a szülő haragos, durva reagálása arról árulkodik, hogy nem szerzett tudomást a gyermek beállítódás-változásáról.

A beállítódás változás többszöri, de egyszeri hatásra is végbemehet.

/Makarenkó "robbantás"-módszere is beállítódás változtatásra irányult./
Feltehetően többszöri gyengébb, vagy egyszeri erős hatásra van szükség a beállítódás változáshoz.

/A folyamat a mennyiségi változások minőségi változásokba történő átcsapásának jellegzetes esete is./

A tanulók pedagógiai aspektusú megismerésének folyamatában is nagy jelentősége van az egyszeri hatásokra történő differenciálásnak. Egyes megkülönböztetett beállítódás változások a tanuló további életvitele szempontjából rendkívüli jelentőségűvé emelkedhetnek.

Részletek egy 14 éves fiú írásából:

"Amikor szüleimmel nyaraltunk a Bükkben, sokat néztem a fákat és madarakat ... Amikor a Balatonnál nyaraltunk, azonnal kimentem a korláthoz és egész idő alatt csak néztem, néztem a vizet...

Egyszer elvittek a szüleim Biharugrára és közelről nézhettem a halászokat. Néhány perc után e g y s z e r r e csak azt éreztem, hogy nagyon jó lenne halászni... Azóta halász akarok lenni".

Akkor, ABBAN A PILLANATBAN vált a fiú hivatásválasztást befolyásoló szándékává a halászás.

A Bükkben és a balatoni hajón még nem alakult ki - de feltehetően érlelődött - a halászás vagy ahhoz közel álló szándék. Vajon, ha a Balatonnál is látta volna a halászokat, akkor is megteremtődött volna a halászásra vonatkozó cselekvésgondolat? Nem biztos. Ez ott és akkor dőlt volna el. Ott és akkor dőlt volna el, hogy a "belső feltételek pillanatnyi egymásba fonódó, összessége" összetalálkozott volna-e a halászás cselekvésgondolatával.

Egy pillanat alatt "összeállt" az önkéntelen figyelem, önkéntelen érzélem és önkéntelen "akarat".

Hasonló jelenség történt, amikor most IV. gimnazista fiú a nyáron Bulgáriában "csak" meglátott és megszeretett egy lengyel kislányt.

Azóta is tervezi, hogy Lengyelországba fog utazni és a "föld alól" is előkeríti őt.

Időnként a felnőttek élénk megnyilvánulásai kísérik a fiatalok - főként a

testi és erkölcsi-világnézeti nevelésben feladatokat adó - szexuális ösztönzéseikkel kapcsolatba hozható megnyilvánulásait.

A pszichoszexuális fejlődés adott szakaszaiban jelentkeznek e biológiai eredetű, igen dinamikus ösztönzések. Ezeknek az ösztönzéseknek a társadalmasítása, nemesítése, a beállítódás differenciálása révén történik. Az iskoláskor előtti időszakra visszanyúlóan kezdődik a szexualitással kapcsolatos s z á n d é k o k t ö r t é n e t e.

Széles körben ismert, hogy a felnőttkori szexuális örömtelenségek egy hányada az ifjúkori, serdülőkori /vagy még korábbi/ helytelen beállítódásokra vezethető vissza. Ebben az emberi boldogság szempontjából igen fontos tartalmi körben egy sajátos paradoxon állott elő. Nevezetesen az ember már annyira társadalmiasult, hogy a biológiai természetére "kiüresíteni", redukálni szándékozó cselekvésben nem találhatja meg - egyébként dominánsan társadalmilag determinált - boldogságát.

Ez - különösen lányok esetében - egy olyan "zsilipet" jelent, mely szerint kizárólag "a szerelem magasfeszültségében" /Szilágyi Vilmos kifejezése/ juthatnak szexuális örömezéshez is.

Bár ilyen mélységű vizsgálatok széleskörű elvégzése érthető nehézségekbe ütközik, a tendencia jelleg mégis könnyen belátható.

A nevelőhatásokkal történő beállítás indokolt sora tehát nem nélkülözheti a szerelem érzelmére történő beállítódás kialakítását.

A nevelés műhelymunkájában igen fontos azoknak a beállítódásoknak a felismerése, amelyek szinte "játbszi könnyedséggel" differenciálhatók.

Ilyen ígéretes beállítódás a diákszerelm. Ősidők óta tiszteletet vívott ki magának ez a feltétlenül fennkölt érzelm. Az emberek felnéznek - különösen a nagy áldozatok ellenére is egymás mellett kitartó - szerelmespárra. Lélektanilag ismert tény, hogy a fiatal annyira talán soha nem tiszta, nemes, nagy elhatározásokra hivatott, mint amikor szerelmi érzése kulminál.

IV.osztályos szakközépiskolás leány az emberek észlelésére - szerinte szobatársai hatására - úgy állítódott be, hogy elsősorban külső megjelenésük alapján ítélte meg őket. /"Jó fej - nem jó fej"./

Amikor ez a kislány egy boldogító diákszerelm mámorában újra önvizsgálat tárgyává tette magát: m á s k é n t kezdte látni a dolgokat.

Mivel ő is, az ő belső világa is fontos lett valaki számára; kezdett arra beállítódni, hogy mások megítélésénél is foko-

zottabb tekintettel legyen a belső tartalomra. Az ilyen stádiumban "adagolt" tapintatos nevelőhatás nagymértékben felgyorsíthatja a beállítódás differenciálását.

Továbbra is a cselekvésre ösztönzés stádiumánál maradva, helyesen tűzzük ki a beállítás célját; ha úgy fogalmazunk, hogy: váljon a tanulók szándékává a nevelés részletes céljaiba foglalt j a v a k a t kifejezésre juttató cselekvés.

Az erkölcsi nevelés körében részletezett célok beállítódásként az alábbiak szerint fogalmazhatók meg:

- Ifjúságunknak váljon szándékává /legyen kész!/ hazánk gazdasági, politikai és társadalmi rendjének a megismerése.
- Tanulóinknak váljon szándékává a humanista cselekvés, baráti segítségnyújtás é.i.t.

A nevelés gyakorlatában nem elég megismertetni a humanista cselekvés tartalmát /t.i. hogy mi jellemzi a humanista embert/; hanem azt is el kell érni, hogy váljon az egyes tanulók szándékává a humanista cselekvés.

A szándékot az egyes dinamikus tendenciák - mint pl. érdeklődés - erősítik /mélyítik/. Van azonban ezeknek a nevelési célokban megfogalmazott irányulástartalmaknak egy horizontális sora is.

A tanuló irányulhat otthona, lakhelye, megyéje, hazája megismerésére, illetve szándéka lehet e különböző nagyságrendek megismerése, cselekvő szeretete.

Közvetlenül elsősorban lakhelyének, a "haza egy szeletének" /Ilyés Gy./ cselekvő szándékú megismerésére irányulhat. Hazaszeretetének szándékát is elsősorban a szűkebb hazában juttathatja kifejezésre.

Hasonlóképpen tágul a humanizmus szándéksora is: anyacsalád-barátok-iskolai osztály é.i.t.

A nevelés rész céljai közötti kölcsönhatások, illetve az egyes és általános dialektikája alapján nem téveszthető szem elől a tanulók egyre szélesebb körű beállítódása kialakításának követelménye.

Nevelési céljaink - az eddig részletezett szintig - tehát úgy is fel-foghatók, hogy minden nevelési fő feladat, "belsővé tétele" a d j o n s z á n d é k o t a fiataloknak.

Legyen szándékuk /készenlétük/ - ha pl. lehetőségük van - egy tudományos ismeretterjesztő előadást meghallgatni; egy tudományos filmet meg-nézni; egy tudományos tartalmú könyvet elolvasni; egy tudományos diák-körbe bekapcsolódni é.i.t.

Legyen szándékuk /készenlétük/ a termelést, a politechnika "birodalmát" megismerni, alkalmazni é.i.t.

Legyen szándékuk /készenlétük/ tetteiket erkölcsileg- világnézetileg- a művelődési javak ezen osztályába foglaltaknak - megfelelően "kivitelezni".

Legyen szándékuk /készenlétük/ tevékenységükben a szép iránti fogékonysá-got kifejezésre juttatni.

Legyen szándékuk /készenlétük/ a testkultúra javait tevékenységük tartal-mában érvényesíteni.

Találónan szemléltethetők e szándék-célok a "pályaválasztásra történő beállítódás"-ban /Xantus László vezette be a kifeje-zést/.

A pályaválasztásra beállítódott, készenlétben álló fiatal - adott lehetőség kapcsán - önkéntelenül tudja-érzi-"akarja" szándékát:

Ha a pályaválasztással kapcsolatos újsághír, tévé műsor, be-szélgetés, üzemlátogatás stb. lehetősége merül fel, akkor készenléte aktualizálódik.

A sokoldalú beállítódás leglényegesebb kritériuma azonban az, hogy a fia-tal minden tevékenységébe differenciálódjon lehetőleg a művelődési javak teljes sora. Ha pl. esztergál egy szakmunkástanuló, akkor tevékenysége tar-talmazza az igazságot /a munkadarab feleljen meg a rajznak/; a gyártás műszakilag indokolt menetét; a pontosságra-lelkiismeretességre-; a szép kivitelezésre törekvést; s a munkafogások ügyes alkalmazását. Ez a követel-mény a nevelőmunkában akkor közelíthet a megvalósítás realitása felé, ha a nevelési tényezők összehangolt hatásában is érvényre jut.

A nevelőhatások eredményességének igazolt feltétele az "aprólékosság" és a "nagyvonalúság" kölcsönös érvényesítése. A beállítódás differenciálásának

a fokozatos megvalósítása aprólékosságot, türelmet igényel. A nagyvonalúság értelmében viszont a távolabbi Célok fényében kell végezni az "aprólékos" munkát. Az aprólékosság - a beállítódás differenciálásának növelése tekintetében - azt is jelenti, hogy adott vágy osztályokon belül "araszolva" is, újabb és újabb kívánságokat igyekszünk "belsőleg is" elfogadtatni a tanulókkal. Akinek kívánságává "állítódott be" /"érdekelte"/ a matematika, azt a tanulót arra is igyekszünk beállítani, hogy "érdekelje" a fizika is. Akit "érdekel" a mechanika, annak a tanulónak a beállítódását szeretnénk annyira differenciálttá tenni, hogy "érdekelje" az elektromosság is.

A beállítódás differenciálásának növelése természetesen elengedhetetlenné teszi az egyes tanuló eddig kialakult beállítódásának alapos ismeretét. A "technológiai utasítások" végrehajtásánál rendkívül lényeges az "anyagismeret", az adott tanuló ismerete.

x

Néhány példából kicsendült, hogy a tanulók beállítódás változása, fejlődése, nem fog feltétlenül a tervszerű nevelőhatás érkezésére várni.

A tanulók beállítódása kifejezésre jut minden pillanatban a pszichikus folyamat lefolyásában.

Más-más pszichikus állapotok más-más lefolyását ösztönözhetik a pszichikus folyamatoknak.

A tipikus, ismétlődő pszichikus állapotok jelzik a tanulók beállítódásának stabilizálódását.

A beállítódás is dinamikus tendencia: a mozgás, az előrehaladás tendenciáját, főbb irányát jelzi.

Garai László /1969./ mint szintetikus sajátosságot: a "specifikus emberi alapszükségletet" kategorizálta.

Ilyen szintetikus sajátosságként - pedagógiai elterjedtsége, s a tanulók irányultságát bizonyos fokig differenciáló tagoltsága miatt - a kötelességteljesítésre irányuló beállítódást emeljük ki.

A kötelesség-tendenciák egyrészt /Rubinstein 1974. 791/ dinamikai hatásuk szempontjából azonosak a vágy tendenciáival; másrészt a hierarchikusan kitüntetett, funkcionálisan centrális helyet elfoglaló, szintetikus szükséglet: az erkölcsi-világnézeti szükséglet kulcsfogalmai.

Az ember kötelességeire való belállítódásában /amely kötelességek a j a - v a k "mozgásba hozását" célozzák/ önkéntelenül összegződik: a kötelességtudat, kötelességérzet és a kötelezettségteljesítés szándéka.

Tekintettel arra, hogy a dinamikus tendenciákat sajátos cselekvésre ösztönző érzelmi feszültség is jellemez, a kötelesség-tendencia releváns tevékenység-viszonyulásokat determináló komponense: a kötelességérzet. Ez utóbbi funkcionális mechanizmusa a lelkiismeret-funkcióban realizálódik. A lelkiismeret-funkcióban végbemegy az ember irányulásának önkéntelen szabályozása.

Az ember lelkiismeret-funkciója pillanatok alatt - mint egy számítógép- "értékel", s "kidobja" az önkéntelen szándékot, amely egyaránt lehet "igen" és "nem" is.

Egész nevelésünk, folyamatos "beállításaink" arra /is/ irányulnak, hogy eljusson a fiatal arra a szintre, amelyen lényeges viszonyulásaiban már "eligazítja: lelkiismerete szava".

A szülő is jól tudja, hogy serdülő leányát - a fiúk "veszélyétől" - nem tudhatja mindég "vigyázni"; ezért arra törekszik, hogy a "rendőr" /Ranschburg J. kifejezése/ "beépüljön-beköltözzön" a tanulóba, - mint lelkiismeret.

A kötelességteljesítés differenciálásának előrehaladását illetően /Rubinstein 1974. 794. kategorizációjára alapozva/ - nagy léptekben - három tendencia szinttel jellemezhető:

- A társadalmilag jelentős nem ösztönzi őket. A Szükségletek nem szükségleteik. A kettő - véletlenszerűen - mégis egybe eshet. A "beállítás" egyik lehetősége éppen az, hogy véletlenszerűen minél több legyen az egybeesés.

- A társadalmilag jelentőset már tudatosították, de csak mint "idegen, külső erőt" élik át.

A Szükségleteket tudatosították, de nem képeznek számukra még önkéntelen "nyomóerőt". Érzelmileg nem esik egybe a kívánság - és a kötelesség.

Ebben a stádiumban fontos feladat a tanulók érdeklődésének felkeltése, stabilizálása.

- A társadalmilag jelentős ezen a szinten már a tanuló számára is létfontosságúan jelentős.

A Szükségletek szükségleteiké váltak. Érzelmileg is megfelel egymásnak a kívánság és a kötelesség.

A nevelés legszebb eredményeként kialakult szükségleti szint fontosságát több helyütt kiemeli Ágoston György:

- váljon a tanulók életszükségletévé a komoly muzsika hallgatása is;
/1970. 156/
- "Valóban mondható, hogy pl. az irodalomtanítás elérte célját, ha,
a tanulóknak életszükségletükévé vált az irodalom". /u.o.211/

b./ A beállítódás fixációja

A beállítódás tipikus megjelenése, rögzülése esetén beszélünk fixációról. Uznadze /1971. 81/ megállapítása szerint a beállítódás fixálhatósága "tág határok között mozgó individuális sajátosság".

A beállítódás fixálhatóságának kutatása mutatja, hogy a grúz kutatók arányos figyelmet fordítottak az ember beállítódásának **f o r m a i** különbségeire is.

A fiziológiai alapfunkciók felé mutathatva jelezték /u.o. 17/, hogy a beállítódások kialakulási folyamatában az alapmechanizmusok szerepét az irradiáció és a generalizáció tölti be.

Ezzel összefüggésben emeljük ki Ádám György /1975. 768/ pavlovi tanításokra épülő alapvetését, miszerint az **i n g e r ü l e t** és **g á t l á s** "állandó mozgása, változása biztosítja a felsőbb idegtevékenység nagyfokú alkalmazkodását, plaszticitását". Továbbá /u.o. 772/ a feltételes reflex kialakításának kezdeti stádiumában a keletkezett centrális ingerület irradiál a környező agyi területekre. A reflex **r ö g z ü l é s e**, megszilárdulása esetén pedig az ingerület újból **ö s s z p o n t o s u l** /koncentrálódik/ az agykéreg megfelelő területére. Ennek a fiziológiai történésnek részbeni analógiája alapján a beállítódást előbb fixálnunk kell, s utána léphetünk tovább az újabb differenciálással való összekapcsolás útján.

A beállítódás fixálhatósága szerint a grúz pszichológusok /1971. 81-104/ az alábbi típusos változatokat kategorizálták:

I. Statikus beállítódás

a/ tartós statikus

b/ plasztikus statikus

II. Dinamikus beállítódás

a/ plasztikus

b/ merev

III. Fixálatlan beállítódás

/Szerintünk: "túl" plasztikus/

A rendszerek és alrendszerek megnevezéseit vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy mindössze két változó

- a plasztikusság és a
- statikusság

különböző kombinációi szerepelnek.

Figyelmet érdemel, hogy az emberek döntő többségét képező dinamikusok is két alváltozatot képeznek.

A nevelés gyakorlatára vonatkoztatva, feltevésünk szerint akkor járunk el helyesen, ha e két változót *t e n d e n c i a k é n t* értelmezzük, s megkíséreljük e tendenciák leglényegesebb jellemzőit kiemelni.

Feltevésünk helyességét erősíteni látszik az a tény, hogy "nem léteznek véglegesen körülhatárolt, végzetesen determinált beállítódások" /u.o.152/; de az az észrevételezés is, hogy a beállítódás formai jellegének megváltoztatásához azonban "az ember viszonyaiban többé-kevésbé erős változásoknak kell történni, olyanoknak, amelyek túllépik mindennapi életének kereteit". /u.o. 154/

Az egyes tendenciákat legpregnansabban a tendenciák szélső értékei képviselik.

Gyakorlatilag a szélsőségesen statikus tendenciát mutató tanuló nevelésének nehézsége abban jelentkezik, hogy a már fixálódott beállítódása igen nehezen, *l a s s a n* állítható át. Nehezebben "nyitnak", nehezebben lépnek ki az adott vágy-törekvés-kivánság vonalból.

Erősebben ingerelhetők, viszont nagyobb erőfeszítésre van szükségük az ingerületi folyamatok legátlásához, az "abbahagyáshoz".

Az ilyen fiatal pl. a vacsorára invitáló szülői szavak elhangzásakor esetleg nehezen, "fájdalmasan" teszi le a szépirodalmi könyvet. Az inger /olvasmány/ kiváltotta élménnyel mintegy "átítatódik", s nagy erőfeszítésébe kerülhet tevékenységének megszakítása. A szülő - a gyermek e jellemzőjét megismerve - akkor jár el okosan, ha 5-10 perccel korábban már figyelmezteti a tanulót az étkezés közeledő időpontjára. S hogy e tendencia merev jellege csökkenjen is, fokozatosan rövidítheti az átállási időt. De az átállást az átlagost meghaladó erősségű inger - meglepetés erejű inyenység bejelentése - is könnyítheti.

E gyermek már óvodás korában kitűnhet azzal, hogy szinte órákig eljátszik csendesén. Közben ha keveset is mozog és a

mimikája sem feltűnő, mégis igen színes, "élénk járású" lehet a képzelete.

Ennél hátrányosabb az a sajátosságuk, hogy negatív tartalmú beállítódásuk esetén is megtapadnak az élménynél, s azt netán a "fájdalmasságig" felfokozva, feltranszformálva élik át.

A beállítódás statikus erősségének végpontjain a túlzottan szorongó, kóros esetben a szorongásos neurózisos tanulók helyezkednek el.

A változó tanórai szituációk hatása alapján a tanulók beállítódásának tartalmi és formai sajátosságai közötti összefüggésre következtethetünk.

I. osztályos gimnazista fiú - elmondása szerint - meglehetősen szorongó természetű. Már a felelés gondolatától hevesen ver a szíve, remeg a keze-lába, s még a tenyere is megizzad. Kitűnt azonban, hogy ez a bénító közérzet elsősorban a matematika és fizika órákon keríti hatalmába. Angolból és történelemből pl. már kevésbé érzi a szorongást, ott sokkal "könnyebben" felel.

A túl plasztikus beállítódás tendenciájával jellemezhető fiatalok - az előbbivel ellentétben - rendkívül nehezen "állithatók be". Esetenként nem kis nevelési nehézségek forrása beállítódásaik gyenge fixálhatósága. Beállítódásuk fixálásának a tartalomtól való függését a grúz kutatók is nyitva hagyják, amennyiben a legeslegszélsőségesebb eseteket kivéve: hol a fixálás kisebb, hol a fixálás nagyobb időtartamú rögzülését, tehát bizonyos változékonyságot tapasztaltak.

Néha valóban mehökkentő, ahogyan egy-egy gyors váltásairól ismert fiatal el tud "pepecselni", s a többi osztálytársat tűzbe hozó esemény alkalmával is "komótos" tud maradni.

Egyébként ők azok, akik otthon vagy a kollégiumban ismételtelen elfelejtik felvenni a papucsot, pl. mielőtt körre lépnek. /Egy más, aktuális külső hatásra felgyúlva, ugranak - pattannak azonnal pl. egy tárgyért./

Nagyfokú ingerelhetőségük viszont meglepő gyorsasággal gátlás alá kerül.

Ugyanez a tanuló a vacsorára hívó szó feltranszformált vonzerejétől hajtva, esetleg egyik pillanatról a másikra lecsapja

- az egyébként érdekes - könyvet; s már a következő pillanatban a vacsorázás leglelkesebb résztvevője lesz. Szükséglete gyorsan és igen dinamikusan aktualizálódik.

A szélsőségek felé mutató skálán tovább haladva a neurotikus tünetekig, /Nyirő, 1971. 318-327/ ők azok, akik "mozgásvihart", "beszédfolyást", általános nyugtalanságot mutatva problematikus tanulónak válnak. Túlfeszülnek azon az optimális aktivációs szinten /Böszörményi-Brunecker 1979./, amely a cselekvéstartalmak fixálódásának kedvezne.

A beállítódás elméletének kidolgozói elsősorban a tendenciák szélsőséges kifejeződése esetén tapasztalták az életvezetés nehézségeit.

Ez könnyen belátható, mert az eredményes életvezetés a beállítódások statikusságát és plasztikusságát egyaránt feltételezi. Ennek az arálynak a túrési határán belül maradását tapasztaljuk a tanulók többségénél megmutatkozó dinamikusnak nevezett tendenciában.

A jelen időszakban - Kulcsár Zs.1979. 77-86 - korántsem tisztázottak megnyugtatóan a neurofiziológiában az olyan alapfunkciók, mint a serkentés és a gátlás. Továbbá több neurodinamikai- és viselkedéses jellemző között vélt korrelációba vetett hitet ingatta meg az utóbbi idők kutatása.

Szándékunk szerint a viselkedést a pszichikus mögöttes - jelen esetben a beállítódás - érzékeltetéseként ismertetjük. A fiziológiai jelenségek kizárólag a kutatási irány jelzésének szükségességéig érintjük./

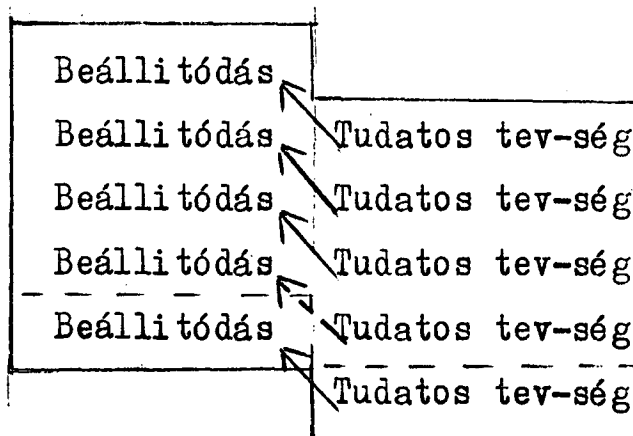
c./ A beállítódás analízisének néhány konzekvenciája

- A beállítódásban - mint integráns egészben - összpontosulnak az ember irányulását ösztönző dinamikus tendenciák.

- Ebben a megközelítésben az ember beállítódása meghatározott irányú, cselekvésre ösztönző predispozíció, készenlét, látens szándék, illetve szándékok együttese.

- A beállítódás /KELETKEZÉSE PILLANATÁBAN!/ nem tudatos, hanem olyan - a tudatot tehermentesítő - ö n k é n t e l e n szándék-repertoár; amelyekben az ember azoknak a helyzeteknek-körülményeknek a hatásaira válaszol, amelyekben tevékenykedik. Az ember önkéntelen szándékaiban kifejezésre jutó irányulás - olyan értelemben is mint cél-viszony - a m e g t e t t u t a k t a p a s z t a l a t i visszatükröződése.

Tehát nem egy - az állatvilágban is fellelhető - "szimpla" visszatükröződésről van szó; hanem ez a "tudattalan" a beállítódások fixációja és differenciációja révén - a tudatosból merítve - egyre gazdagodik. Ami előbb tudatos volt, az beállítódássá /"tudattalanná", önkéntelenné/ süllyed, helyesebben - a nevelés szempontjából - **e m e l k e d i k**.
A folyamatot a 8.sz. ábra szemlélteti.



8.sz.ábra. Az ember beállítódásának gazdagodása.

A nevelőmunka, ezen belül az egyéni bánásmód eredményes megvalósítása érdekében feltétlenül szükséges, hogy a pedagógus tájékozódjon a tanulók aktuális beállítódásáról. A tanulók beállítódásának ismeretében nagyobb valószínűséggel választhatja ki az adekvát nevelési tartalmakat és módszereket. Nem szabad megfélemlenünk arról, hogy beállítódásunknak a tudat bekapcsolásával egészen más irányt is adhatunk, s más irányt adhat a tanuló!
De ennek a "szélirány-változásnak" az ismerete is nagyon-nagyon hasznos a nevelőmunkában:

Másként értékelhetjük azt a tanulót, aki visszafogta önkéntelen mozgásvágyát; mint aki örült, hogy végre ülve maradhat, - ha történetesen mozdulatlanságot követelünk.

Eddigi elemzésünkkel az "első" érzésig, szándékig, ill. szándéksorig jutotunk el.

Ez nem kevés. Nem kevés olyan értelemben, hogy ebbe "beledolgozik" a tanuló egész addigi életútja. "beledolgoznak" a tanulók tapasztalatai. Esetenként tovább is mentünk az önkéntelen szándéknál, mintegy jelezve a beállítódás és a tapasztalat elválaszthatatlanságát.

A tanulók beállítódási sajátosságainak ismerete nem csupán az egyének, hanem az egyes korosztályok nevelése vonatkozásában is segítséget nyújthat.

Uznadze /u.o. 105-119/ óvatos következtetései szerint, mintegy megközelítő jelleggel, az alábbi beállítódások jellemzik az egyes korosztályokat:

óvodások	statikus fixált
alsótagozatosok	statikus beáll.-plasztikus változata
felsőtagozatosok	dinamikus beáll.
középiskolások	statikus változata

Az egyes korosztályok beállítódására jellemző tendenciák további feltárása, hasznosítása is jelentős hozzájárulás lehet a nevelés tárgyának és alanyának valóságosabb megismeréséhez.

A beállítódás jelenségében tömörített "nyomóerők" szerepének hangsúlyozása összefüggésbe hozható Ágoston György Neveléstudomány /1970. 210/ mintegy gyújtópontját képviselő megállapításaival:

"E könyv maga is azt az álláspontot vallja, hogy a növendékek tevékenységének megfelelő motiválásában, a motivumrendszerek pedagógiai céljainkkal adekvát fejlesztésében áll a pedagógiai munka lényege. A könyv csaknem minden fejezete ehhez tekinthető közvetlen vagy közvetett adaléknak".

D./ A szokások analízise

Ágoston György /u.o./ a szokások pedagógiai jelentőségét részletezve kiemelte, hogy a szokás esetében "a tudatot azzal sem kell terhelni, hogy kiválassza az adott helyzetben a legcélszerűbb cselekvést. A sztereotip külső körülményekre adott ismétlődő válaszreakciók éppen a többszöri ismétlődés következtében belénk idegződnek, és önkéntelenül leperregnek, ha a kiváltó helyzet fennáll".

A C./ alfejezetben kifejtettük, hogy az önkéntelen szándék adott pillanatban a belső feltételek egymásba fonódó összességének megnyilatkozása egy

specifikus tartalmú cselekvés irányába. Másként fogalmazva: hajlandóság egy specifikus tartalmú cselekvés irányába.

Ám /!/ a h a j l a m is "egy meghatározott cselekvésre, tevékenységre való irányulást jelent..." /Rókusfalvy 1977. 152/

A tautológia látszólagos kátyúja ellenére az önkéntelen irányulás esetében valóban a szándék és hajlam valóságos szinkronjáról van szó.

Általában nem előzetes Szándék, hanem a tanár belépése által kiváltott önkéntelen cselekvés a tanulók felállása. Gyakran nem előzetes Szándék, hanem a látótérbe kerülő kedvenc folyóirat látványától ösztönzött cselekvés a lap tartalomjegyzékének elolvasása.

A példák újólga érzékletessé tették azt az ismételt ténymegállapítást, hogy egy-egy adott pillanatban a belső feltételek egymásba fonódó összességének megnyilvánulásáról van szó. A folyamat, a "mozgás", a halállal ér véget, kezdete pedig az élet kezdete.

Az átörökitett feltétlen reflexek, illetve az érzékszervek, a központi idegrendszer és a motorikus rendszer közötti kölcsönhatások során kialakuló feltételes reflexek képezik az a l a p j á t a pszichikus tevékenység fejlődésének. Erre a belátásra építve, már az adottságok kiindulópontjára is érvényesíthetjük, amit Rózsahegyi E. /1973./ a képességekre vonatkoztat: t.i., hogy a szükségletek felismerése és kielégítésük mechanizmusa egyaránt igényli bizonyos fejlettségi szintjüket. Képesség és szükséglet egyszerre jelenik meg már az első lélegzetvétel során.

Az eddig nem részletezett szükségletkielégítési mechanizmus előtérbe állítása lehetőséget ad a cselekvés - alfejezetünk témája szempontjából fontos - másik aspektusának a megkülönböztetésére.

a./ A cselekvés műveleti aspektusa

Leontyev /1979. 120-131/ terminológiájával élve, megkülönböztethetjük a cselekvés szándékbeli /intencionális/ és műveleti aspektusát.

Felfogása szerint ugyanis a cél /szándék/ a szükségletkielégítés feltételeitől elvonatkoztatva is megjelenhet, de a cselekvést már semmiképp nem lehet elvonatkoztatni a szituációtól.

A szükségletkielégítés szituációját pedig nem a cél, hanem a cél elérésének adott feltételei határozzák meg.

Végsősoron a cselekvés kivitelezésének módját nevezi Leontyev professzor műveletnek.

Ezuttal is az alkalmazott példa teszi egyértelművé a differenciálást:

Célom egy tárgy feldarabolása, de - a lehetőségektől függően - ezt hidegvágással, fűrészeléssel vagy pl. lángvágással oldhatom meg.

Miként Ágoston György hangsúly elhelyezése jelezte: a szokások pedagógiai jelentősége éppen abban van, hogy a tudatot a legcélszerűbb cselekvés kiválasztásától is tehermentesítik.

Ugyancsak Ágoston György tanításában szerepel az a genetikus mozzanat is, hogy az önkéntelenül lepergő cselekvés előbb tudatos cselekvés; majd sorozatos ismétlődése esetén automatikussá válik.

Dolgozatunk címének "szorításában" nem hagyhatjuk ki azt a kínálkozó lehetőséget, miszerint Leontyev A. Ny. /u.o./ ugyanerre a folyamatra a gépkecsivezetés egyes műveleteinek a Céltudatosból automatizálttá válásának útját mutatja be példaként.

Az iskolai gyakorlatban erre ismert és szemléletes példa az írástanulás fejlődése.

Előbb egy-egy mozdulat, betű, szó, mondat, majd a teljes szöveg lesz Céltudatos; s ennek megfelelően az előtte felsorolt elemek automatizálódnak. Az előrelépés elemről elemre történik.

Jellegzetes a művelettanulás során a diffuzitástól a differenciálódás felé haladás.

A kisdiák egész teste megfeszül még az írástanulás kezdetén. Hosszú gyakorlás vezet el oda, amikor már kizárólag a cselekvés végzéséhez szükséges izmok kapcsolódnak be az írásba, s egyre kifinomultabb és automatikusabb író mozgást tud végezni.

Az egyszerűnek tűnő elemek összetettségét jelzi Lénárd Ferenc /1981. 49/ ténymegállapítása: egyetlen szó hangos elolvasása kétszáz idegkapcsolat működését feltételezi. /Ezeknek jelentős része természetesen már az iskoláskor előtt kialakult./

Az egyes mozgáskészségek tökéletesedésének útján az érzékszervi ellenőrzés változásai is nyomon követhetők.

Erre szolgáltat példát Paul Michel /1974. 40/ a hegedűjáték készségfejlődésének bemutatásával.

Kezdetben igen erős a húrokra irányuló ujjmozgások látás útján történő ellenőrzése.

Később - a látás és mozgásanalizátorok központjai közötti kapcsolat rögzülésével - pedig a kinesztétikai /mozgásos/ érzékenység jut vezető szerephez.

Eme induló készségek esetén is a műveleti elemek másod-, harmad-, sőt többrendű egymásra épülésével kell számolni a betanítás során.

A készségek stabilizálódásának mértéke egyrészt attól függ, hogy milyen szilárdan alakultak ki az alapot képező elemek; másrészt pedig attól, hogy a legutóbbi - még labilisabb elemszinten - megtörténnek-e a további szükséges fixáló gyakorlatok.

Mindezek alapján tanulásként szolgálhat napjainkra is, amit Ágoston György /1970. 191/ évtizeddel ezelőtti kinyilvánított:

"Véleményünk szerint rendszeres időközökben meg kellene mérni a tanulók érzékszerveinek teljesítőképességét, hogy az érzékelés terén jelentkező elmaradásait speciális gyakorlatokkal pótolhassuk, illetve, hogy a speciális adottságokkal rendelkező gyermekek fejlesztésére külön gondot fordíthassunk."

Itt jegyezzük meg, hogy Békés megyében az évente egészségi okok miatt pályaválasztási tanácsot kérő ált.iskolások mintegy 40 %-a látásérzékeléssel összefüggő problémákat jelez.

Már pedig a tevékenységek széles körére is általánosítható - a zenei készségekre vonatkozó - megállapítás:

"amíg az elemek kötik le a figyelmet, a figyelem meghalt a zenei összesség számára, amelybe az egyes elemek tartoznak"
/Paul Michel 1975. 41/

Gyakorlati megfontolások alapján azt is szem előtt kell tartanunk, hogy a műveletvégzés a cselekvés feltételeinek bizonyos módosulásai miatt valamilyest megváltozhat.

A hegesztő szakmában pl. előfordul, hogy egyes épületek helyiségeinek "felső sarkaiban" olyan felületeket /csöveket/ kell hegeszteni; amelyeket a szakmunkástanuló nem lát. Ilyenkor - az eddig begyakorolttól eltérően - u.n. "tükörhegesztést" kell végezni. /Az oda tartott tükörben megje-

lenő tükörkép alapján végezhető el a művelet./

Ezekre az esetekre szintén analogizálhatjuk a zenei készségek /u.o.42/ területéről vett következtetést:

"Rendszeres, céltudatos és a tökéletességig folytatott gyakorlómunka nélkül hirtelen megváltozott követelmények közepette el sem képzelhető az új mozgásformák keletkezése" /Kiem.tőlem/

A művelet elsajátítással összefüggő gondolatkör feltétlenül kapcsolódik a teljesítményképes tudás pedagógiai követelményéhez.

Az elemzések alapján egyben lehetővé vált a szándék és a hajlam egyértelműbb differenciálása: az előbbi a célra, az utóbbi pedig a cél műveleti megvalósítására vonatkozó ösztönzés.

b./ Egyéni sajátosságok érvényesülése a műveletvégzésben

A mindennapos tapasztalat mutatja, hogy a műveletek elsajátításában és kivitelezésében jelentős egyéni eltérések mutatkoznak.

Erre vonatkozóan Dancs István /1975. 105-115/ - esztergályos szakmunkástanulókkal végzett - vizsgálatai szolgáltatnak igen figyelemre érdemes nevelési tanulságokat.

Dancs István vizsgálatai azt mutatták, hogy a tanulók idegrendszeri sajátosságai jellegzetes munkastilus jegyekben manifesztálódnak.

A munkastilus egyéni jellemzőinek megismerése viszont elősegíti a műveletek tanításának eredményességét.

A gyenge és a kevésbé dinamikus idegrendszeri típus munkastilusának a következő jegyeit találta a legjellemzőbbnek: lassúbb munkatempó, óvatosság, gondosság-pontosság.

Nehézségeik forrásai a művelettanulás viszonylag lassúbb üteme, s a túlzott óvatosság /esetleg féltékenység/. A már jól begyakorolt műveleteknek a felidézése, új feltételek közötti megoldása is gyakran nehézségekkel jár. A szokatlan, váratlan helyzetek fokozott emocionális terhelést jelentenek számukra, a szélsőséges helyzetekben esetleg dezorganizálódhat is a tevékenységük.

A vizsgált esztergályos tanulók jelzett csoportja - kézi előtolású gépen - több méréssel ellenőrzött, több fogást vett, mint a dinamikusabb tanulók.

Selejtjük - a mérettől való eltérés - főként abból adódott, hogy óvatosságuk következtében nem érték el a mérethatárt.

Hasonló munkastilust figyeltünk meg néhány kötő tanulónál. E lányok munkájában nagy szerepet töltött be a preventív tevékenység. A gépeket folyamatosan szemmel tartva, a legkisebb eltérésre is beavatkoztak. Körül "kémlelték" a gépeket. Ha egy szál elszakadt, késlekedés nélkül összekötözték. Ha valami okból felszaporodtak a hibák - pl. egyszerre több szál elszakadt - akkor fokozott feszültségüket tapasztaltuk, melynek következtében "ügyetlenebbekké" váltak.

Műszaki irányban igen elmélyült II. gimnazista fiú arról panaszkodott, hogy az iskolai írásbeliknél az esetenként szűkre szabott idő, érdemtelenül lerontja teljesítményét. "A német írásbeli vizsgán - mert gyorsan kellett írni - olyasmiket is elnéztem, amiket egyébként tudtam."

A tanuló egyszerű műveletvégzéseit általában gyenge mennyiségi, ugyanakkor jó vagy kiváló minőségi mutatók jellemezték.

Dancs István /u.o./ útbaigazítása alapján e tanulóknál a - teljesítményt csökkentő - túlzott feszültséget azzal mérsékelhetjük, hogy a műveletek tanulása kezdetén a nehéznek bizonyuló műveleteket az átlagosnál többször és tervszerűen gyakoroltatjuk. Ezzel együtt az ilyen tanulókat fokozottan kell segíteni és bátorítani.

Segítésük fő célja: a tervezési stratégiák és a mozgásos készségek plaszticitásának fejlesztése.

A dinamikusabb idegrendszerrel jellemezhető tanulókat nemcsak az ingerületi, hanem a gátlási folyamatok dinamikussága is jellemzi /u.o./.

Ők az esztorgálás során kevesebbet mérnek és nagyobb fogásokkal haladnak előre. Selejtjük döntő többsége abból adódik, hogy túllépi a mérethatárt. Igen gyorsan /esetenként meggondolatlanul/ kezdik a műveletvégzést, ugyanakkor rendkívül gyorsan át is tudnak állni az újabb feltételekre vagy műveletekre.

Kevesebb óvatosságot mutattak a baleseti rendszabályok betartását illetően.

Már itt és ezuton is hangsúlyozzuk, hogy a termelési eredmények összességében nem mutatkozott - az idegrendszeri sajátosságokra visszavezethető -

szignifikáns eltérés a típusok között. Az eltérés a műveletek betanulása, s a munkastilus vonatkozásában mutatkozott meg, igen pregnánsan.

Kötő szakmunkástanulók megfigyelése során azt tapasztaltuk, hogy voltak közöttük olyanok, akikre kevésbé volt jellemző a gondos, mindenre kiterjedő prevenciós figyelmi és mozgásos tevékenység.

Előfordult, hogy néhányan párosával összeállva felhőtlenül beszélgettek, míg nem "azon kapták" magukat, hogy elszakadt néhány szál.

Ez a szünet azonban nem csökkentette, hanem növelte gyorsaságukat és ügyességüket. Fürgén elhárították egymás után a hibákat, s gondtalanul folytatták újabb néhány percig a beszélgetést.

A jellegzetes, "szokássá váló" munkastilusok természetesen nem zárják ki magának a munkastilusnak - a cselekvés tartalmától, ill. jellegétől is függő - egyéni változatait.

Egy 8. osztályos kislánynál tapasztaltuk, hogy a számolási és nyelvtani műveleteket írásban túlzottan plasztikus, szinte kapkodó és hibát hibára halmozó "stilusban" végezte. Ugyanez a kislány rajzos feladatát viszont lényegesen oldottabban, gondosabban, pontosabban készítette el.

Ebből az utóbbi cselekvésből kiindulva esetében kedvezőbb lehetőség kínálkozik, "a gnosztikus műveletek rendszeresen ismétlődő végzését készséggé fejleszteni". /u.o. Dancs I./; amelynek útján munkastilusa eredményesebbé, megbízhatóbbá válhat.

c./ Pszichikus funkciók szerepe a művelet végzésében

Az értelmi funkciókat illetően részleteztük már a legcélszerűbb cselekvésekre történő u.n. önkéntelen figyelem irányítást. Ha azonban a cselekvés folytatására, a műveletek többé-kevésbé tartós végzésére is gondolunk, akkor feltehetően igaza van Gonobolinnak /1979. 30-31/, aki a szokás-természetű cselekvésekkel összefüggésben inkább szokássá vált figyelemről beszél. Ennek előnyét - az ismétlések miatti - könnyebb, sőt kellemesebb kivitelezésben látja.

Megítélése szerint a szokássá vált figyelemben - a műveletek érdekességétől függően - fellelhetők az önkéntelen és Szándékos figyelem elemei egyaránt.

A tanulók között jelentős megszokásbeli eltérések vannak abban a tekintetben is, hogy leginkább mely megismerési funkcióra támaszkodnak, milyen műveleteket részesítenek előnyben.

7.osztályos fiú jeles tanulmányi előmenetelt mutatott az iskolában. Kiemelkedő teljesítményt produkált olyan egyszerű, monoton műveleteknél, mint pl. az összeadás. Az idők folyamán meglehetősen megbízható szóemlékezete alakult ki. Ugyanakkor gondolkodási műveleteinek a színvonala alig érte el korosztálya átlagát. Szokásává vált a mechanikus emlékezeti tanulás.

E szokás kialakulásának a gyökere a szülő túlkövetelésére vezethető vissza. Csak jeles eredmény esetén nyert a tanuló elfogadást és kedvezményeket. A napi 3-4 órás kiméletlen tanulás ellenére sem engedhette meg magának a gondolkodás luxusát, mert legbiztosabbnak a szó szerinti tanulást találta a jeles eredményhez.

A szokásszerű cselekvés kedvező érzelmi feszültséget és aktivitásszintet biztosít a jó teljesítményhez.

A D/e. pontban leírt eseteknél éppen azt tapasztaltuk, hogy a nem megszokott szituációban vagy a nem megszokott tempóban végzett cselekvés nem kívánatosan magas érzelmi feszültséggel jár, illetve ebből eredően a cselekvés dezorganizálódását is eredményezheti.

Az akarat döntő módon tehermentesül a szokásszerű cselekvések megkezdése és lefolyása során egyaránt.

A tehermentesülést biztosító mechanizmus fiziológiai alapjai /Ádám-Fehér 1975. 777-778/, az u.n. dinamikus sztereotípiák:

"Ha ... az ember idegrendszerét a külvilág különböző ingerei hosszú időn keresztül ismételten egy meghatározott sorrendben érik, akkor az ingerekre adott feltétlen vagy feltételes válaszreakció s o r r e n d j e i s r ö g z ü l ... ez az, ami az emberi "szokások" fiziológiai alapját képezi..."

Ezzel is összefüggésbe hozható az u.n. felfogás-típusok /Lénárd 1981.58-61/

kialakulása. Végsősoron "megszokja" a tanuló, hogy a jelenségeket pl. domi-
nánsan vizuálisan érzékelje. Ezek a fiatalok vizuális aktivitást kívánó
műveletek végzése során mutatják a legjobb észlelési, emlékezeti stb. tel-
jesítményt.

Lénárd professzor hangsúlyozta azt is, hogy ezek a túlzott egyoldalúságok
kapcsolatba hozhatók a nevelés egyoldalúságaival; s e tekintetben is a sok-
oldalúságra kell törekednünk.

A mozgásérzékelés körében végzett vizsgálatok /Hepp Ferenc 1973. 11-15/
is arra engednek következtetni, hogy pl. a mozgásműveletek végrehajtásánál
minden analizátornak megvan a maga jelentősége.

Hepp Ferenc többek között egy siugró példáját említi, akinek
a hallásreceptorok kikapcsolása után nem sikerült a siugró sánc-
ról elugrania.

A sokoldalú fejlesztés ebben a vonatkozásban sem zárja ki - igéretes adottsá-
gok felismerése esetén - a speciálisabb irányú megkülönböztetett fejlesztést sem.

A tanulók temperamentum sajátosságaival is kapcsolatba hozható f o g é -
k o n y s á g o t, ill. i m p u l z i v i t á s t kívánó műveletegyüttesek
szokássá fixálódása kedvező - vagy kedvezőtlen - keretbe rendezi a ta-
nulók műveleti Cselekvését. Az eredményes tevékenység feltételezi a türelmes
felfogást és a megfelelő hatékonyságú cselekvésbeli megnyilatkozást.

A nevelési célrendszer művelődési javak szerinti sorainak "mozgatása" azon-
ban sajátos igényeket támaszt a tanulókkal szemben.

A tudományos nevelés körébe tartozó műveletek végzése - az oktatás előre
haladtával - egyre nagyobb terjedelmű és időigényű fogékonyságot, elmélyü-
lést igényel. Egyre nő az észlelési, emlékezeti stb. műveletek által befo-
gott tartalom.

Egyre átfogóbb tartalmi kategóriák - törvények, elméletek stb. - képezik
a műveletvégzés tárgyát. Az eredményes tudományos tevékenységhez egyre in-
kább tudni kell megülni, tartós fogékonyságot tanusítani. E területen a
koncentrált figyelem szokássá válásának nevelése kerül előtérbe.

Az erkölcsi nevelésből kiemelt ember-ember reláció kontaktustartással össze-
függő műveletei során két szokáskör jut kiemelkedő szerephez.

- fogékonyan hallgatás;
- és a megfelelő átütőerővel történő megnyilatkozás.

Tudni kell megérteni és megértetni; megérezni és megéreztetni. Az utóbbi a szociális érzelmek gazdagságát, kifinomultságát feltételezi. Ezek hiánya esetén az érintkezés "műveletei" során naponta kerül konfliktusba, veszedésbe a tanuló osztálytársaival, szüleivel, tanáraival é.i.t..

A fogékonyságot /hallgatni tudást/ nélkülöző tanuló gyakran inadekváтан reagál. Rendre mások szavába vág, nincs kellően tekintettel másokra.

A kevésbé megnyilatkozni tudó tanuló viszont éppen e miatt nem tud kellő befolyást gyakorolni másokra.

A közösségi életben való eredményes tevékenységhez ki kell alakítani a figyelem megosztásának szokását is.

A politechnikai nevelés során az elméletigényesebb feladatok körébe tartozó műveleteknél hangsúlyozott a fogékonyság szerepe. Az e fő feladatokhoz tartozó műveletek széleskörűsége folytán hangsúlyos lehet mind a koncentrált, mind a megosztott figyelem szerepe.

Az effektív manuális művelet végzéseket gyakran a gyorsaság és pontosság szokásainak "szorításában" kell kivitelezni.

Az esztétikai nevelés feladatkörében talán a legpregnansabban különíthetők el a fogékonyság /olvasás, zenehallgatás/ és az esztétikai kivitelezés /rajzolás, éneklés/ műveletei.

A testi neveléssel kapcsolatos mozgásos műveletek végzése esetén egyértelmű a megnyilatkozás szükségessége.

d./ A műveletvégzés szintjei

Lénárd Ferenc /1981. 48-52/ az olvasás műveletének következő szintjeit különböztette meg:

- - az olvasás technikájának birtoklása;
- megértő olvasás;
- kreatív olvasás;
- esztétikai olvasás;
- erkölcsi /világnézeti/ olvasás.

Ha a cselekvés tartalma felől közelítjük meg a kategorizált szinteket, akkor a nevelés fő feladataira vonatkozóan az alábbi megállapításokat tehetjük:

- Az olvasás technikájának birtoklása feltételez egyes mozgásos műveleteket: bizonyos testtartást, a fixációkat biztosító szemmozgásokat, hangos olvasás-

nál a beszédsszervek működését é.i.t. A tudomány javaiból a betűknek az ismeretét.

- A megértő olvasás már nemcsak a betűknek, hanem a fogalmaknak az ismeretét is megköveteli.

/Usinszkij szerint a megértés maga a fogalom alkotás./

Ezen a szinten tehát a tudományos nevelésben előrelépés történik.

De van már a megértő olvasásnak is az esztétikai nevelést érintő aspektusa. T.i. a megértő olvasás valóban "szebb" olvasásra is lehetőséget ad. Végül a megértő olvasás készsége lehetővé tesz bizonyos erkölcsi-világnézeti megértést is. A jó, az igaz, az oksági összefüggések stb. megértésének bizonyos szintjét.

- A kritikai olvasás szintje újabb előrelépés a tudományos nevelésben. A megértésnek ezen a szintjén már lehetővé válik a megítélés /jó vagy hibás a szöveg/.
- A kreatív olvasás szintje a produktivitás elemeit /a rossz szöveg helyett helyes szöveget tud alkotni/ is tartalmazza.
Ez újabb előrelépés a tudományos nevelésben.
- Az utolsó két szint /esztétikai, erkölcsi-világnézeti olvasás/ már egyértelműen túlmutat a szűkebb értelemben vett oktatáson /a tudományos nevelésen/, s jelzi a másik két nevelési fő feladat megvalósulásának lehetőségét.

A bemutatott és bizonyos mélységig elemzett kategorizáció igen értékes hozzájárulás a műveleti szintek egymásra építettségének megértéséhez. Éppen értékes tanulságainál fogva azonban további elemzésre, gondolkodásra ösztönöz.

Ha gondos elemzés tárgyává tesszük a kategorizált műveleti szinteket - néhány szint kiemelésével - akkor a rendszert felépítő elemek következő kombinációit kapjuk:

Műveleti szint:

A megnevezést determináló elem kategóriája:

- | | |
|----------------------|------------------------------|
| - megértő olvasás | - pszichikus funkció |
| - kreatív olvasás | - pszichikus sajátosság |
| - esztétikai olvasás | - objektív műveltségtartalom |

A determináló elemek kategóriáinak élére állíthatjuk még a biológiai funkciót - látószerv s esetleg a beszélőszerv működése - is. /Az olvasás technikája szintjén már jeleztük./ A biológiai szint azonban bizonyos mér-

téig megőrződik a pszichikus funkció szintén is. Egyrészt az előforduló túlzott fáradtság /kialvatlanság/ kedvezőtlenül befolyásolja az érzékelést és észlelést; másrészt az egyén adottságaitól is függenek pl. figyelme koncentrálhatóságának, ill. megoszthatóságának jellemzői. E felvetés szélsőségektől mentes értelmezésére inspirál G.W. Allport /1980. 81/: "Egyetlen vonásunk sem kizárólag öröklött, s nem kizárólag környezeti eredetű." Ennek a problémakörnek az előzményeként utalunk a beállítódás fixációjában és a művelettanulásban mutatott egyéni sajátosságoknak a nevelőmunkában gyümölcsöztethető szerepére. Az ember dominánsan társadalmi meghatározottságának hangsúlyozása korántsem indokolhatja, hogy mind teoretikusan, mind a gyakorlati nevelőmunkában ne a kellő súllyal vegyük tekintetbe a pszichikus és a biológiai szintet. Az egymásraépülés filo- és ontogenetikusan is bizonyított. Találón beszélünk a csecsemőkorban gondozásról és csak később nevelésről.

Ágoston György /1970. 158/ az egészséges életre nevelés fontosságát részletezve nyomatékosította: "Ebben az értelemben a testi nevelés megelőz minden egyéb nevelési feladatot, a gyermek megszületésének napjával kezdődik, és mindvégig előfeltétele a többi nevelési feladat sikeres, eredményes megvalósításának."

A biológiai, pszichikus és társadalmi szint metodológiai értelmezése szempontjából is igen tanulságosak René Zazzo /1980. 137/ Wallon felfogását kifejezésre juttató mondatai: "El kell fogadni..., hogy a különbségek, az ellentétek, a fejlődési fordulatok nemcsak arra valók, hogy megmagyarázzuk őket, hanem maguk is lehetnek magyarázatok. Ha megkerüljük őket, ezzel el-szegényítjük a dolgokról való tudásunkat, mesterségesen alacsony szinten állítjuk le a magyarázatot." /Kiem.tőlem/

A nevelés gyakorlatában nem csupán nevelési feladatokat, hanem gyakorta nevelési problémákat kell megoldani. A nevelési problémák megoldása érdekében viszont a problémák gyökeréig /!/ kell visszanézni. Ez elkerülhetetlenné teszi pl. a műveletelsajátíttatás területén esetenként olyan egyéni jellemzők figyelembevételét, mint szélsőséges idegrendszeri működés, túlzott kövérség é.i.t.

Másfelől feltétlenül e képzelt piramis csúcsán helyezkednek el a műveletbe foglalt ismeretek. Adott tanuló olvasási műveleti szintje döntő módon függ attól, hogy magyar szépirodalmat, orosz leckét, kottafüzetet vagy éppen műszaki rajzot olvas-e.

Könnyen belátható, hogyha most "felülről-lefelé" haladunk; akkor ugyancsak figyelemre érdemes eltéréseket tapasztalunk - az orosz vagy magyar olvasásától függően - pl. az észlelésben vagy a fáradékonyságban.

A Lénárd Ferenc által felsorakoztatott műveleti szintek szemléletesen reprezentálják azt a fájdalmas tényt, hogy számolnunk kell a "hátrányos helyzet" egy sajátos változatával is. Így pl. az olvasás technikájával bajlódó tanulóink "hátrányos olvasási szintje" megfosztja őket az esztétikai átélés élményétől, az erkölcsi gyarapodásnak ettől a lehetőségétől is.

e./ A beállítódások és szokások összegezése

Az önkéntelenül beinduló és szokásszerűen lepergő cselekvésben "együtt fut" a műveltségzés és a szándékok sora. A kapcsolatos elemzések során érzékelhetővé vált, hogy e jelenségek körök méltán váltak a pszichológiai és pedagógiai megismerés rendkívül releváns problémaköreivé.

A feladat általunk választott pszichológiai megközelítése a beállítódás és a műveltségzés előtérbe állítását jelentette. Pedagógiai megközelítésben pedig a szoktatás és annak sok irányú motiválása jelöli ki az átfogó feladatkört.

A tárgyalt tudatot tehermentesítő irányulásbeli és műveleti automatizmusok, a szokások: szükségleterejük.

A dohányzás vagy a kulturált viselkedés szokása egyben szükséglet is.

Sokoldalú embereszményünkre való tekintettel az a nevelési végcél, hogy akár egyetlen készségben kifejezésre jusson az emberi sokoldalúság "teljes pompája".

Ha csupán egy egyszerű műveletre, pl. a fém reszelésére gondolunk:

- az legyen "igaz", feleljen meg a matematikailag adott méretnek a végső vastagság;
- legyen technikailag jól kivitelezett, feleljen meg a műveleti utasításnak, közben ne csorbuljon ki a reszelő stb.;
- megfelelően érvényesüljön műveltségzés közben a tanuló erőadagolása, ügyessége, gyorsasága;
- legyen szép /rendezett, harmónikus/ a tanuló mozgása, s az elkészült munkadarab;

- a tanulónak legyen szándéka a munkadarabbal együtt "önmagát is tökéletesíteni"; s az a szándéka is erősítse a pontosságra és szépségre törekvést, hogy másoknak is öröme teljen majd felhasználáskor pl. az általa megreszelt kalapácsban.

Ezek az ismeretek töltsék be a figyelmét, ilyen széleskörűen érezzen és "önkéntelenül" is, megszokásból is, ezeknek a megvalósítására törekedjen.

A jelzett eredmény azonban egy teljes nevelési folyamat, az írástanulástól a munkába állásig tartó "iskoláztatás" eredménye lehet.

Addig valóban "napok apró kalapácsütéseivel": diffúz szándékról differenciált szándéokra; szerény készségszintről egyre magasabb készségszintekre haladva közelítünk a sokoldalúan fejlett DIÁK korátszem megvalósíthatatlan célja felé. A reménytelen lemaradás megelőzése érdekében idejében kell megerősíteni azokat a lépcsőket, amelyek megerősítése nélkül nincs előrehaladás. Hasonlóan egymásra épülést mutatnak a tanulók szándékai is. A magasabb "készség-lépcsőkről" magasabb szándékok is beláthatók; s a vonzó szándék is ösztönöz a készségek lépcsőin történő feljebb haladásra.

Maga a szoktatás az ellenállás legyőzése szempontjából is nagy jelentőségű. A tanulóknak egyre újabb és újabb tevékenységekkel kell megpróbálkoznia. S mint Prihoda /1963. 115/ példázta: a kulcs könnyebben fordul a zárban, ha már használták; s a kemény papirost is könnyebb harmadszor vagy másodszor összehajtani, mint először.

A szokások ember életében betöltött szerepét találóan tömöríti a tapasztalatból általánosított bölcsesség: a s z o k á s az ember második természete.

Értelemszerűen a nevelés fő feladatai - akár a szükségleteknél tapasztaltuk - felépíthetők a szokás nevezéktanával is: barátkozás-, lelkiismeretes munka-, hazafias cselekedet stb. szokása. Az ember szokásai - szükségleteihez képest - tartalmazzák a célmegvalósítás cselekvésszerű módjainak többletét is.

A napi-, heti-, éves életrendünk keretét végül is egy terebélyes szokásrendszer képezi. A szokások azonban nem a leglényegibb hajtóerőink, hanem csupán "olyan mechanizmusok, amelyek csökkentik a döntéskényszerek számát,

segítik összetartani a rendszert". Tömörebb megfogalmazásban pedig a szokások szerepe "a lét folytonosságának megőrzése a hétköznapiakban".

/Horváth György 1978. 238/

A személyiség "hagyomány őrző" funkciójának tárgyalását követően a következő alfejezetben az "újitást" tesszük elemzés tárgyává.

E./ Az értékkorientáció analízise

Indokolt, hogy ezen a továbblépési ponton az értékkorientációt vázlatosan értelmezzük, s gondolatmenetünkben felvállalt és betöltött szerepét kijelöljük.

a./ Az értékkorientáció vázlatos értelmezése, s. irányulásbeli szerepének kijelölése

Filozófiai alapvetésünk értelmében a szükségletek tartalmát a javak képezik. Rózsahegyi Edit /1973./ az emberi tevékenység céltartalmában - újabb aktivitás elemként - az értékeket is szerepeltette. T.i. az ember általában nem szolgáltatathatja ki magát szükségleterejü ösztönzéseinek /vágyainak-kívánságainak/, hanem azok megtörnek a szociális közegen, - az ember számol társadalmi környezetével. Ez annyira új és fontos mozzanat, hogy az eredeti szükséglet elfojtását is eredményezheti, s utat nyithat más szükséglet kifejlődésének. Tehát ez az az érintkezési pont /u.o. 173/, amelyen keresztül "az egyéni szükségletrendszer vérkeringésébe" beáramlik a Szükséglet; ill. amelyen át az ember bekapcsolódik a Szükségletek kielégítési folyamatába. Természetesen a javak maguk azok az eszmei értékek, amelyek mozgásuk-használatuk során manifesztálódnak reális értékke. Olyan értékek /u.o. 239/, amelyek "a társadalmi tevékenységcsere objektumai és feltételei". A folyamat egyik irányát vulgarizálva: az értékelés szűrőjén át gyarapodik az egyén javainak "kincsestára".

Míg az előző szükséglet-centrikus alfejezetekben bővebb példaanyagot szolgáltatunk az elemibb szükségletekből, a következőkben nagyobb helyet kapnak az u.n. magasabb rendű ösztönzők. Tekintettel kell lennünk azonban arra, amit Kozéki Béla /1980. 16/ Maslow nyomán megállapított: "minden késztetés ereje más szükségletek kielégített vagy kielégítetlen voltának függvénye". Ebben a felfogásban a hierarchikus sor a következő:

- alapvető fiziológiai szükségletek;
- biztonságsszükséglet;
- szeretet, valakihez tartozás igénye;
- önmagunk becsülése és a másoktól kapott megbecsülés igénye;
- önkifejtés, önmegvalósítás szükséglete.

Az emberi szükségletek e merev hierarchikus sorba rendezését joggal teszik kritikává. A felnőtt munkavállalókra vonatkozóan Makó Csaba /1979. 127/ pedig arra a konklúzióra jutott, hogy: "Az emberi szükségletek hierarchiába rendeződését semmiféle empirikus kutatás nem bizonyította napjainkig".

A társadalmak története is bőszeges példákkal szolgál az emberi helytállás azon eseteire, amikor az "eszme szükséglete" késétetésének ereje maximálisan érvényesült, "más szükségletek" abszolút kielégítetlensége ellenére. Gyakran éppen az árulkodik az egyén megkülönböztetett erejű önmegvalósítási szükségletéről, hogy más szükségletek kielégítését "félretéve", veszélyeztetve nyilvánul meg.

Falusi 8.osztályos kislányt szülei erejét meghaladóan dolgoztattak. Tiltották a szépirodalom olvasásától. Megverték, ha "feleslegesen" égette a villanyt. A kislány a verés kockázatát is vállalva a ház rejtekhelyként használható zugai-ban rendre gyertyafény mellett olvasott.

Ugyancsak a felnőtt munkavállalók körében végzett vizsgálatokra hivatkozva - F.Herzberg nyomán - valószínűsítette Makó Csaba /u.o. 128/, hogy feltehetően az ember elégedettségét meghatározó tényezők nem egy, hanem két dimenzió mentén helyezkednek el. Az elégettséggel sokkal inkább azok a belső /intrinsic/ tényezők függnek össze, mint a tevékenység természete és tartalma; az elégetlenséget pedig inkább az u.n. ökológiai /bér, munkakörnyezet stb./ tényezők váltják ki. Ez utóbbiak inkább feltételekként, "higiéniás tényezőként" foghatók fel. A higiénias tényezőkkel való elégetlenségnek nem a tevékenységgel való elégettség az ellentéte, hanem a higiénias tényezőkkel kapcsolatos panaszok hiánya. Nagyobb teljesítményre elsősorban a tényleges tevékenységgel összefüggő intrinsic tényezők ösztönöznek, ezért ezeket "motiváló faktorok" kifejezéssel illették. A higiénias tényezők inkább csak rövidebb távon éreztetik motivációs hatásukat. A tényezők ilyen szempontok szerinti elkülönítése vitathatatlanul indokolt, azonban nem téveszthető szem elől a kapcsolataikra jellemző interdependencia egyénenként változó mértéke sem.

Azok az általános iskolás tanulók, akiknek kifejezetten, erőtlen az önmegvalósítási szükséglete; jelentős mértékben az u.n. higiénias tényezők preferálását állítják előtérbe.

A tanulók, a nevelés szempontjából azonban az eddigieknél nagyobb figyelmet kell fordítanunk a személyiségfejlődés kérdésére. Ehhez - a megtett észrevételek ellenére - sokat merithetünk Maslow koncepciójából is.

A személyiség értékgyarapodási útjának tárgyalása szükségessé teszi az alkalmazott terminológia ismertetését.

A Szükséglet - szükséglet pár analógiájára megkülönböztetjük az Értéket az értéktől.

A axiológia a társadalmi Értékekkel foglalkozik. Vonatkozási Értékrendszerünk az Ágoston György neveléstudományában részletezett művelődési javak sorára támaszkodik. A j a v a k mozgásba hozása Értékmegvalósítás is. Az interiorizálódó - interiorizált Értéket nevezzük értéknek. Az érték-orientáció ebben a megközelítésben Értékre irányultság.

A tárgyakat Kvázi Értékeknek tekintjük.

Ha egy tanulónak az a kívánsága, hogy magnetofont kapjon; akkor nem rekedünk meg a tárgynál, mint Értéknél; hanem arra is kíváncsiak leszünk, hogy dicsekvés, zenehallgatás, műszaki vonzalom /esetleg mindhárom/ értékirányulás jellemzi-e a tanulót?

Ugyanakkor egyértelműen nem rekesztjük ki az Értéktartalmú cselekvés körülményeit /feltételeit/ sem. Arra való hivatkozással sem, hogy pl. az észlelés is tevékenység, így értelemszerűen az érték-konstellációhoz tartozik. Sőt mint - a higiénias tényezők esetén - tapasztaltuk, "értékként" el is különülhetnek.

Az értékorientáció jelenségkörének bevezetése egyben elkerülhetetlenné teszi a terminológia kicsit részletesebb tisztázását is.

*

Az értékorientáció serdülőkori és ifjúkori jellegzetességeinek elmélyültebb megismerése céljából kiemelkedő jelentőségű, széleskörű vizsgálatokat végzett a JATE Pszichológiai Tanszéke Duró Lajos irányításával.

Duró Lajos egy, a témát középpontba állító tudományos ülésen /1980. 6-22/ elhangzott előadásában a jelenségkör időszerűségének és értelmezésének igen sokoldalú, távlatokra is előremutató igényességű megalapozását adta. E rendkívül szerteágazó problémakörből csupán azoknak a konklúzióknak a kiemelésére vállalkozhatunk, amelyek választott vonalvezetésünket közvetlenül érintik. A jelzett előadásból eredeztethető legfontosabb konklúziókat az alábbiakban összegezzük:

- Az értékorientáció elsősorban pszicho-szociális jellegű, tartalmú és funkciójú jelenségkör. Ebből eredően az értékorientáció fejlődésében megkülönböztetett jelentősége van az egyén szociális beállítottságának, attitűdjeinek.
- Az értékorientáció jelenségkörének legalább két aspektusát vizsgálathatjuk:
 - e l ő s z ö r magát az értékelés mozzanatát /műveletét/, folyamatát, az értékelésre való beállítódást;
 - m á s o d s z o r pedig az értékelés eredményeként kialakult Értékre történt orientációt.
- Ez utóbbiak, mint preferenciák, igények, törekvések - s mint döntéseket befolyásoló tényezők - meghatározó szerepet töltenek be az egyén életvezetésében.
- Különös indokoltsággal került az érdeklődés középpontjába a pályaválasztási értékorientáció, ill. ezzel összefüggésben az egyéni életcélok, élettervek, pályapreferenciák értékhozó szerepe.
- Mindezek alapján az egyén értékorientáció rendszere a "tudat-tengelyének" tekinthető.

Az értékorientáció jelenségkörének átfogó vizsgálatát és analizisét nyújtó munkájával Duró Lajos /1982./ tovább gazdagította ismereteinket. Gondolatmenetünkhöz legszorosabban kapcsolódó tevékenység preferencia témakörének összegzéséből /153-156/ a következő útmutatásokat emeljük ki:

- "A tevékenység preferencia olyan sajátos értékválasztás, amelyben a kognitív elemek mellett a ténylegesen működő értéktapasztalat mozgósítása az értékorientáció leglényegesebb pszichológiai tényezője".

- "A nevelői hatékonyság növelése szempontjából fontosnak tartjuk a tevékenységi területek rendszerelvű kölcsönhatásának erősítését, az iskolai életkeretekben kialakult tevékenységi formák értéktartalmának feltárását, amely pszichológiai előfeltétele annak, hogy az értéktudat és az értéktapasztalat permanens fejlesztése útján orientáljuk a tanulók önmegvalósítási törekvéseit."

Duró Lajos széleskörű szakirodalmi kitekintésre alapozottan érzékeltette azt a problémát, hogy az értékorientáció több rokon fogalommal /attitűd, beállítódás/ összefüggésben, s gyakran azonos tartalommal jelenik meg /u.o.33./.

A szerző álláspontjának hangsúlyelhelyezéseiből a következő kiemeléseknek tulajdonítottunk megkülönböztetett fontosságot:

- Az értékorientáció és az attitűd viszonylatában annak, hogy előbbi /u.o. 73./ "több tudatos elemet tartalmaz és absztrakciós szintje magasabb".
- Más megközelítés kapcsán pedig annak, hogy az értékorientáció "érzelmi-leg domináns kognitív struktúra" /u.o.74./ .
- Végül pedig az értékorientáció genezisének: "A szociális tanulás, a társadalmi értékek interiorizációja és az egyéni élettapasztalat eredményeként alakul ki." /u.o. 74./

Dolgozatunk értékorientációt részletező e fejezetében - az előző alfejezetekben prioritást kapott önkéntelen irányulásokkal szemben - az ember, a növendékek alakulásában meghatározó szerepet játszó tudatos tevékenységet állítjuk előtérbe.

Nem elsősorban az értékorientációt mint rögzült sajátosságot, inkább az Értékre orientálódás jelenségét, folyamatát igyekszünk értelmezni. A nevelés aspektusából mindenképpen elkerülhetetlen a genetikus megközelítés lehetséges hozamának számbavétele.

Feltevésünk szerint ezt a megközelítést úgy is exponálhatjuk, mint Értékes tevékenységtartalmu "beállítást", amelynek nevelési eredménye a tanulók Értékes tevékenységre történő beállítódása. /Ilyen Érték-orientálást vetített előre az a példa, amelyben az édesanya törekedett gyermekét a "szépen evésre" orientálni./

A nevelési folyamat során a beállító hatások - interiorizálandó nevelési célok - és a tanulóknál már rögzült sajátos egyéni beállítódások interak-

ciójával kell számolnunk.

"A nevelési folyamat ... a neveltekre irányuló ráhatások olyan folyamata, amelyben a neveltek már kialakult személyiségjegyei visszahatást gyakorolnak, szabályozzák a nevelőhatásokat". /Ágoston György 1970. 12/

A nevelés során arra törekszünk, hogy a tanulók az általunk közvetített Célok szerint cselekedjenek. Arra törekszünk, hogy az általunk közvetített Szándékok váljanak szándékaikká. A tanulók tudatos tevékenységének "résén" bevitt társadalmiság /ismeret/ "csap össze" - vagy "simul hozzá" - a fixált, ill. "fellazulásra képes" beállítódásokkal.

Ez a jelenségkör érinti a tudatos és önkéntelen viszonyát.

Részletekig terjedő figyelmet szentelt Kelemen János /1978. 74-75/ az érintett kérdéskörnek. Megállapította, hogy "A tudat társadalmiságának problémája... magában foglalja a pszichikum minden szintjének társadalmi meghatározottságát."

/Ezen felül a dominánsan társadalmi meghatározottságú pszichikum biológiai-lag is determinált./

Továbbá felhívta a figyelmet arra, hogy "tudattalanról csak a tudatossal való összefüggésen belül van értelme beszélni".

Tett azonban a tudattalanra vonatkozó olyan megállapítást is, amelynek tisztázása szükséges a hibátlan továbblépéshez.

Nevezetesen Marx Károlyra hivatkozva rögzítette, hogy "különbség van a között, aminek az emberek hiszik magukat, s amik valójában". Azaz "a pszichikus tartalmak és folyamatok nem ragadhatók meg teljesen az önmegfigyelésben". /u.o./

A más gyökerre visszavezethető két állítás egymással való felerősítése a kelletténél többlet csökkentheti pedagógiai optimizmusunkat. Az első, önismeretre vonatkozó megállapítást mindenképpen kiegészíthetjük azzal, hogyha az embert lényegileg kitűzött Céljainak Értéke fémjelzi, az ember e Céljait tudja. Másrészt viszont az önismeret - éppen a kellően szervezett nevelőhatások eredményeként - igen magas szintet érhet el.

Az önkéntelen szándék vagy pl. az alkotás lappangási szakasza utáni belátás folyamata valóban nem ragadható meg az önmegfigyelésben. Az eredményt viszont tudjuk. Mindez nem jelentheti azt, hogy az introspekciónak nincs jelentősége az önismeret fejlesztésében.

Találónak érezzük azt a hasonlatot, miszerint a tudatos és "tudattalan" legalábbis egy szemipermeábilis "hártyán" érintkezik egymással. Genetikus értelmezést fejez ki az Allport /1980. 167/ által idézett W. James megfogalmazása: " a tudat alighanem azért jött létre, hogy szabályozza azt az idegrendszert, amely már túlterhelt ahhoz, hogy önmagát szabályozza".

*

Az előző alfejezetek elemzései során kitűnt, hogy az automatikusan lefolyó cselekvési mechanizmusok előzőleg megjárták a tapasztalás, legtöbbször pedig a tudatosítás útját is.

A nevelés során éppen arra törekszünk, hogy a nevelési céloknak megfelelő tudatosítás útján, ne pedig a nem vagy helytelenül tudatosított rossz megszokások alapján rögzüljenek a cselekvéstartalmak /Értékek/ és a cselekvés műveletei.

Az E./ alfejezetben arra vállalkozunk, hogy egyrészt elemzés tárgyává tegyük az Érték-orientálódás folyamatát. Ebben a feladatkörben a szociális tanulás képezi a fő nyomvonalat. Másrészt pedig vázlatos elemzés tárgyává tesszük néhány, elsősorban serdülőkori értékorientációs jelenséget. Törekszünk a két megközelítés kölcsönhatásainak felmutatására, s az egyes pszichikus funkciók értékorientációs mechanizmusban betöltött szerepének az érzékeltetésére is.

b./ Az Érték-orientálódás folyamata

Az Érték elsajátítás folyamatában Kelemen László /1981. 196-197/ az utánzás és az empátia szerepét hangsúlyozta.

Kulcsár Zsuzsanna /1976. 5-22/ - kísérleti pszichológiai eredményekre támaszkodó - munkájában arra is felhívta a figyelmet, hogy amikor már sor kerül a gyermekkel szembeni követelmény támasztásra; akkor az instrumentális tanulás /jutalmazás, büntetés/ is nagy szerephez jut.

Ezzel kapcsolatban szükséges az a kiegészítés, hogy a felnőtt u.n. értékelő magatartását általánosabb értelemben célszerű felfogni. Akkor is értékel, esetleg akkor is jutalmaz vagy büntet; ha pl. n e m értékel vagy csupán ideges lesz.

A felsorakoztatott tanulási formák értelemszerűen az Ágoston György

/1970. 281/ által kategorizált nevelés módszereivel, /követelés, meggyőzés, gyakorlás, ellenőrzés és értékelés, elismerés, büntetés/ hozhatók össze-függésbe.

Az imprinting /követés/ örökölt képessége alapján, s a kedvező empátiás érzelmi feszültség motivációs bázisán lép fel az utánzás mozzanata. Az utánzás dominánsan inkább cselekvéstanulás, míg az empátia révén /Kulcsár 1976./ inkább emocionális állapotok, attitűdök átvétele történik. Ebben a felfogásban az empátia csatornáján tanulás, értéktanulás történik. Széles-körűen elterjedt az a felismerés, hogy mennyire meghatározó a gyermek további életútjára az anya-gyermek bensőséges kapcsolat; illetve az az Érték-tartalom, amely a kapcsolatban kifejeződik.

Mérei Ferenc Gyermeklélektanában /1970./ Spitz kísérletein példázva mutat-ta be azt a megdöbbentő elmaradását az értelmi funkciók fejlődésének, ame-lyek a lelenházban, anya nélkül nevelt gyermekeknél voltak tapasztalhatók egy éves korukra. Az anya-gyermek kapcsolat bizonyos mértékig mintája, modellje a gyermek leendő kapcsolatainak is. A sor azonban egyre szélesedik: család, szomszédok, óvónő, játszópajtások é.i.t. válhatnak követendő min-tává. A szeretett személyeknek kitüntetett szerepe van az Érték- és műve-lettanulás tekintetében is. A fiatalok által követendő modell-szerep fon-tossága alapján a felnőtteknek - az eredményes nevelés egyik alapvető feltételeként - szem előtt kell tartaniok /önnevelési iránymutatóként/ a modellszerepre való alkalmasságukat.

Ennek az u.n. "szociális erőnek" is minősíthető kvalifikációnak a ténye-zőit Kulcsár Zsuzsanna /u.o. - Bandura, Ross, French és Raven nyomán/
a szakértelemben
személyes varázsbán
büntető és jutalmazó hatáskörben részletezte.

Nem igényel hosszadalmas következtetési teendőket annak megállapítása, hogy az empátia "mozgósításához" bizonyos személyes varázs; a cselekvéstanulás "mozgósíthatóságához" pedig szakértelem szükséges. A két tényező egymással kölcsönhatásban érvényesül.

Ismereteseek a gimnáziumban érettségizett fiatalok ipari szakmunkaspályákra irányításának nehézségei.

Ennek e g y i k oka az, hogy a szakmában dolgozó fizikai munkások - e magasabb általános műveltséggel rendelkező fiatalok számára - gyakran nem rendelkeznek olyan "szoci-ális erővel", amely "követésre" ösztönözné őket. Ennek egyik

okcsoportja éppen a már fixálódott - és esetenként jelentősen különböző értékrendszerben van.

Tanulságosak az empátiás csatorna "eldugulásának" más lehetőségei is. Clauss-Hiebsch /1964./ azokat a helytelen szülői magatartásformákat szedték csokorba, amelyek az óvodáskorú gyermekek és szüleik közötti "lelki hidat" rombolják, fékezve vagy rossz irányba térítve az Érték-áramlást. Ilyen - részben korunk termelte - szülői magatartásforma: a türelmetlenség.

Az örökké kapkodó, siető szülő nem tanusítja azt a türelmet, amely alapján egyrészt - megfelelő empátiával - fel tudná fogni, hogy adott esetben mit is gondol, mit érez, vagy mit akar a gyermek; ezért inadekváтан reagálva csirájában megakadályozza a gyermek azonosulását valamely Értékkel. Másrészt pedig nincs türelme kivárni a gyermek Értékes cselekvésének végét. Nem veszi figyelembe, hogy különösen új műveletek kivitelezésénél több próbálkozásra, sikertelenségeken való túllépésre, több időre van szüksége. A türelmetlenül félbeszakított cselekvés - "add ide, ügyetlen vagy te még ehhez" - akadályozza az Értékes képességek kibontakoztatását, s a gyermek idővel önbizalmát is veszíti.

A mentális műveletek megoldását is, gyakran kátyuba juttatja a szülői türelmetlenség.

Amikor pl. a pályaválasztási elhatározás tapasztalati érelésére /a foglalkozások gyakorlati megismerésére/ volna szükség a családban; akkor esetleg az apa felolvassa az esélyre számító lehetőségeket; majd egyre türelmetlenebbül elmarasztalja gyermekét, mert még "ilyen segítséggel" sem tud dönteni. A felfokozódó érzelmi feszültségben természetesen egyre kevésbé és csak egyre meggondolatlanabban tud dönteni a tanuló.

Rendkívül gyakori Értéktemető szülői magatartás az u.n. értéktúlzó magatartás. Ennek gyökere abban a szülői felfogásban rejlik, hogy a szülő mintegy természetesnek veszi; hogy ami az ő számára Érték, az a gyermek számára is csak érték lehet.

Klasszikus példa a tisztaság megszállottjaként emlegetett szülő. A valóságban a kisgyermek számára nagyobb valószínűséggel képez értéket mondjuk a papírfecnik vágása vagy a kis bicikli szétszerelése, mint a patyolat tisztaság. A szülő-gyermek közötti túlzott értékelési különbség nem fűtheti fel a gyermeket "az olyanná lenni, mint ő" feszültségére.

Az ilyen szülői magatartás körében talán azok a legmeghökkenőbb esetek, amikor a szülő és a gyermek preferált Értéktartalmú cselekvése egy és ugyanazon Értékosztályba sorolható, a szülő mégis akadályozza a gyermek Értékmegvalósító tevékenységét.

Az apa csupán a labdarugást értékeli, s nem engedi a tanulót kézilabdázni.

Az anya a sötétkék ruhát értékeli; s nem engedi leányának az egyébként hasonlóan esztétikus zöld ruhát választani.

A szülő értékeli az autószerelő szakmát, de nem engedi gyermekének a háztartási gépszerelő szakma választását.

A következetlen szülő "ma értékeli azt, amit holnap megtilt, hogy azután más alkalommal újra értékesnek tartsa". Ez természetesen általában nem ilyen sterilen jelentkező szülői magatartás.

De tulajdonképpen ugyanerről van szó, ha a szülő egyszer kifejezésre juttatja pl. hogy tisztelni kell az idősebb embereket; máskor a tanuló füle hallatára jegyzi meg, hogy "olyan a nagypapa már mint egy gyermek"; más alkalommal pedig megbünteti a fiataalt, mert tiszteletlenül viselkedett a nagypapával.

A következetesség hosszú távon az egyik legnehezebben megvalósítható követelménynek tűnik. A következetlenség gyakran a szülő nem körültekintő értékeléséből ered.

Egy szülő tartósan arra "állította be" leánygyermekét - saját munkahelyi gondjait Értékké növesztve -, hogy "mindent csinálj kislányom, csak emberekkel ne foglalkozz, mert annál hálátlanabb dolog nincs".

Több körülmény hatására úgy alakult, hogy a kislány legjobb választásának az ápolónői pálya bizonyult. Végül a szülő ezzel egyet is értett, de - mint elmondta - elég "kellemetlen" lesz számára véleményét valamennyire is hitelen átértékelni.

A következetlenség a túlzottan függő /dependens/ tanulóknál az életvezetést valóban megnehezítő labilis beállítódást "hajlamosíthat".

Megemlítjük még az NDK-s szerzőpáros által "babusgatónak" nevezett szülői magatartást. Ez az első megközelítésben igen szimpatikusnak tűnő szülői

magatartás - bizonyos pozitívumai ellenére - az életkor előre haladtával egyre "veszedelmesebb".

Mindenki számára érthető az a megkülönböztetett büszkeség, amelyet a szülő érez ápol, tetszetős, "aranyos" gyermekét szemlélve; s az is, hogy ezt a büszkeséget mások előtt is kifejezésre juttatja.

E szülői magatartás szélsőségei esetén azonban a nevelés döntő módon arra szorítkozik, hogy a gyermeket mintegy játékszernek tekintve öltöztesse, "mutogassa", s főként saját kedvét lelje benne.

Ennek a szülői magatartásnak az a - kellően végig nem gondolt - feltételezés az alapja miszerint: a gyermeknek nincsenek gondjai, problémái, - csak a felnőtteknek.

E magatartás következményeként elhanyagoltta válik végülis a gyermek.

Előbb-utóbb elérkezik az a stádium, amikor pl. a serdülő ráébred; hogy szüleivel - úgy igazán - nincs mondanivalójuk egymásnak.

*

Az értékorientáció úgy is felfogható, mint értékelő viszonyulás. A nevelés gyakorlatában rendkívül nagy fontosságot tulajdonítunk annak, hogy mi módon, milyen mértékig változik meg a tanulók értékelő viszonyulása.

Melyek egy orientáció változás, egy átértékelés feltételei?

Ezeknek a kérdéseknek a megválaszolásához az egyik legjobb lehetőséget az olyan orientáció változás elérése igéri; amelyben az Érték tagadásától az Érték aktiv elsajátításáig, az Értékkal való teljes azonosulásig figyelemmel kísérhetjük az egyének értékorientáció változását.

Egy korábbi vizsgálatunk /1982. 4-8/ során - egy hónapig - figyelemmel kísértük és regisztráltuk 30 nyolcadik osztályos lánytanuló gépi forgácsoló szakmához való értékelő viszonyulását.

Békés megyében - a szóbeli, írásos, üzemplátogatásos és egyéb propaganda ellenére sem orientálódott leány erre a szakmára. /Más fémipari szakmákra sem./

Kivétel a vizsgálatot megelőző év volt, amikor is a mezőhegyesi 614.sz. intézetben 6 I.éves leány tanulta a szakmát. Ők voltak azok akik kevés tudatossággal orientálódtak e szakmára. Az ő orientációjuk gyenge megalapozottságát részletezi a 1.sz. melléklet.

Ehhez képest - a szakoktatók nevelőmunkáját is dicsérve - kedvező volt az induló 9 főből az egy év alatti 30 %-os lemorzsolódás.

Az elindító közeg /család/ és a fogadó közeg kortársai /szakmunkástanuló fiúk/ kevés megértéssel, több bizonytalanító, sőt leértékelő megjegyzéssel befolyásolták a hat leány önértékelését.

A szülők és a szakmunkástanuló fiúk szó szerinti értékeléseit tartalmazza a 2.sz. melléklet.

A szakmában megmaradt lányok egyébként sikeresnek tartották választásukat. Orientációjukat erősítette a "csak azért is megmutatjuk" elszántsága. Örömmel vennék, ha lennének követőik, s ebben hajlandónak mutatkoztak segítséget nyújtani is.

Eredeti elképzelésünk az volt, hogy megnyerünk olyan ált.iskolás lányokat, akik vállalják a szakma tevékeny megismerését. Számukra iskola- és üzemlátogatás, vetélkedő rendezését is terveztük.

A szervezés nehézségeit tükrözte a megcélzott intézmények /iskolák/ képviselőinek véleménye.

A pedagógusok kikérdezése alapján lényegithető véleményeket - iskolánként - a 3.sz. melléklet tartalmazza.

Végül 4 ált.iskolából 30 kislány jelentkezett a szakma tevékeny, sokoldalú, esetenként játékos megismerésére.

Közülük néhányan minimális /észleletileg sem feldolgozott, futólagos/ szakmaismerettel rendelkeztek. Ketten elképzelhetőnek tartották a szakma választását. Többségük semmis és torz ismeretekkel /valamit hegeszt; textilt készit stb./ rendelkezett a munkáról.

A pályaismertető tevékenység folyamán tájékozódunk arról, hogy vajon milyen szociális hatások erőterében ismerkednek a tanulók a szakmával.

A nagyközségek lakóinak életében meglehetősen bizarrnak tűnő eseménysor aktivizálta mindazokat, akik közeli kontaktusban voltak a résztvevőkkel. Mintegy 200 fő nyilvánította ki véleményét a lányok esztergálásával kapcsolatosan. Egy-egy lányt átlagosan 7 fő igyekezett rábeszélni vagy lebeszélni az esztergálásról. Felmérésünk időszakában - a folyamat megkezdése után két héttel - 131 fő már megerősítette és bátorította a lányokat, 69 fő pedig ellenző, lebeszélő álláspontra helyezkedett.

Az egyes lánytanulókat érő hatások száma és iránya olvasható le a 4.sz. mellékletről.

Végül kördiagramokon ábrázoljuk azokat az együttes értékelő hatásokat, amelyek a 8.osztályos lányokat érték. / 5.sz. melléklet./

A pályaismertető folyamat végeztével érdeklődtünk arról, hogy a munka során kiktől kaptak kedvező és számukra jelentős értékelő észrevételeket. Erre

12-12 üzemi vezetőt és dolgozót, 4-4 fő PTI munkatársat, I.éves gépi forgácsoló szakmunkástanuló leányt és néhány lánytársukat sorolták fel.

Feltételeztük, hogy majd "direkt" tetten érhetők lesznek az értékelő hatások a lányok részletező indokolásainál. Arra számítottunk, hogy az orientációk indoklásánál gyakorta fogunk találkozni olyan érvekkel, mint:

- XY. munkásnő révén tetszett meg nekem;
- N. bátorított, azért mertem csinálni;
- N.N. sem találta szépnek, s nekem sem szimpatikus é.i.t.

Ám egy részletes kérdőívre, s kétszeri kikérdezésre sem kaptunk e g y e t - l é n olyan választ, amely szociális befolyásra utalt volna!

Az alábbi főbb kérdésekre kerestünk választ:

1. Lányok is lehetnek jó gépi forgácsolók, vagy csak fiúknak való ez a szakma?

A válasz: 30 egyértelmű igen.

2. Mi volt a pályaismertető folyamat legélményszerűbb része?

- | | |
|---------------|-----------------------|
| 27 fő szerint | az <u>esztergálás</u> |
| 1 fő szerint | a vetélkedő |
| 1 fő szerint | az albumkészítés |
| 1 fő szerint | a műszaki rajz. |

Néhány az esztergálás "csoda izgalmasságát" kifejezésre juttató választ idézünk:

- "Esztergapad mellé állni!"
- "Először odaállni és a gépet ki-be kapcsolni!"
- "ÉN esztergálhattam!"
- "Feltétlenül a forgácsolás!"

A fenti válaszokat adók végül élethivatásuknak választották a szakmát. Akik nem választották, azok is az esztergálást emelték ki, legfeljebb a folyamat egyszerűségére utáltak.

- "Kipróbálhattam az esztergálást!"
- "Az esztergálást megpróbálhattam!" stb.

3. Lehet-e s z é p és v o n z ó a gépi forgácsolás egy lány számára?

Vonzónak és szépnek tartja

- | | |
|-------------------------|-------|
| - a szakma egészét | 18 fő |
| - egyes részfeladatokat | 9 fő |

Nem talált szépet és vonzót a
szakmában

3 fő

Mit találnak szépek és vonzónak a szakmai tevékenységben a lányok?

- "A gép mellé állni és u r a l n i azt".
- "Irányítani és uralni a gépet".
- "A gépek érdekesek, s az ember akaratát valósítják meg".
- "Élvezetes a munka, s nem is nehéz".
- "Szép és alkotó egyszerű fémekből s z é p
f o r m á k a t készíteni".
- "Apró dolgokat szépen és könnyen meg lehet csinálni".

4. Mi nem tetszett a lányoknak a szakmai tevékenységben?

- Ilyent nem tapasztalt 12 fő
- Részkifogásokkal élt 4 fő
- Önmagára vonatkoztatottan emelt
kifogásokat 14 fő
- A kifogások megoszlása:
- zaj, olaj, piszok 8 fő
- állómunka 2 fő
- mm pontosság 2 fő
- félelem a géptől 1 fő
- kevés nő dolgozik itt 1 fő

5. Ha választanák, akkor miért választanák élethivatásul ezt a szakmát?

Összegezett válaszok:

- Érdeklődése és képességei alapján 8 fő
- Érdeklődése miatt 4 fő
- Képességei alapján 3 fő
- Alkalmasság miatt 7 fő
- Helyi munkalehetőség miatt 4 fő
- Más irányú érdeklődése miatt
nem választaná 4 fő

A 30 leány végleges pályaválasztási elhatározását a 6. sz. melléklet rész-
letezi.

Ennek a még sok kérdést nyitva hagyó empirikus vizsgálatnak is rögzíthető néhány figyelemre érdemes tanulsága:

Elsősorban a szociális hatások értékelésben, érték-orientálódásban játszott szerepe. A "lehangelő tények" /t.i. hogy orientációikhoz, preferenciáikhoz nem társítottak szociális tényezőket/ árnyékában mégiscsak észrevételezni kellett és lehetett a folyamat során, hogy e korosztály számára szociális erőt képviseltek az üzem vezetői és hasonló számban az üzem dolgozói.

További szociális erőket képviseltek a pályaválasztási tanácsadó intézet munkatársai, s az I.éves szakmunkástanuló lányok egy hányada is.

A várhatóan szociális erőt képviselő személyek felkészültek a pályaismertető folyamat előtt a "közös nyelv" használatára. Elemezték, értékeltek, súlyozták a szakmai feladatokat. Egységes megközelítési értéként - a lányok feltételezett pszichoszexuális sajátosságaira való tekintettel - a munka esszéit a i szempontú megközelítését állították előtérbe. Ezt juttatta kifejezésre az akció Féme k s z o b r á s z a l e s z e k című megnevezése.

A lányoknak a szakma szépségeire vonatkozó megállapításai gyakran szó szerint megfeleltek a forgatókönyvben szereplő szakmai leírásnak. A tanulók válaszaiban egyértelműen tetten érhető volt a szakértő szociális közeg tudatosító tevékenységének eredménye./"Értékmozgás történt az empátiás csatornákon"./

A pályaismertető folyamatban résztvevő, és az I.éves szakmunkástanulóknál egyaránt arra lehet következtetni, hogy a külső szociális közegnek /szülők, barátok stb./ elsősorban az első szakaszban volt nagyobb szerepe. /Ez az I.éves lányoknál a szakmára, a 8.osztályosoknál pedig a pályaismertető folyamatra való jelentkezéssel zárult./

A pályaismertető folyamat befejeztével viszont tevékenységük vált véleményük és meggyőződésük determinánsává. Ebbe a tevékenységükbe "épült be", "állítódott be" a szakértő szociális közeg tudatosító tevékenysége.

A külső Érték-orientáló hatást átvette a "belső feltételek cselekvésben összefonódó egységének" érték-orientáló szerepe. Az Érték értékké interiorizálódott.

Az Érték-orientálódás eredményeként beállítódás-változás történt. A pályabemutató befejeztével a lányok mintegy "önkén-

telenül" tudják, érzik, "akarják" azt a szándékukat; hogy értékesnek ítélik-e, illetve választani fogják-e a szakmát. És főként értékitéletük iránya változott meg. Ehhez a beállítódás-változáshoz tartós Szándékos tevékenységre volt szükségük.

A továbbiakban szándékuk és Szándékuk egymást kiegészítő funkcionálása során valósítja majd meg a 6 kislány a gépi forgácsoló szakma választásával összefüggő elképzeléseit.

*

A gépi forgácsolást végző leányok Érték-orientálódásának elemzése során nem foglalkoztunk a művelettanulás részkérdéseivel. Nem tanulmányoztuk a szakemberek bemutatása és a tanulók "utánzó" műveletvégzése közötti kölcsönhatásokat. Egyénenkénti megfigyelések alkalmával csupán benyomásokat szereztünk arról is, hogy esetenként a mintegy "lélegzetvisszafojtva" végzett előtolási műveletek végzését, pontosítását, korrigálását milyen nagymértékben segíti a tanuló mellé beosztott szakember lépésről-lépésre történő szóbeli t u d a t o s i t ó tevékenysége. Pedig a művelettanulás során a tudatosítás több irányú funkciót is betölt.

Először is meghatározó szerepe van a műveletvégzés teljesítménybeli kivitelezésére.

Nagy György /1978. 30-36/ a sportmozgások körébe tartozó művelettanulásnál vizsgálta a tudatosítás szerepét. 5-6 éves óvodásoknál és 12-14 éves általános iskolásoknál vizsgálta egy gimnasztikai mozgássorozatot tanulását két módszer alapján.

Az egyik módszer szerint a tanulók az egyszeri gyakorlati bemutatás után azonnal gyakorolni kezdtek.

A másik módszer szerint a gyakorlati bemutatást megelőzte a részletes szóbeli leírás /magyarázat/, amelyet m e g i s t a n u l t a k a gyerekek. Megtanulták az elsajátítandó mozgás szóbeli leírását, s majd csak utána kezdték meg a mozgások effektív gyakorlását.

Míndkét csoport kritériumig, tehát addig gyakorolt, ameddig háromszor egymás után hibátlanul nem tudta bemutatni a gyakorlatot.

A második /szóbeli leírással/ módszer alkalmazása esetén a következők voltak megállapíthatók:

- A szóbeliség /különösen az iskolásoknál/ meggyorsította a hibák kiküszöbölését.
- A tanulás szisztematikus jellegű volt.
- A bevésés tartóssága nagyobb volt, mint a kontroll csoportnál.
- Már az első szóbeli megfogalmazás után gyakran elsőre sikerült a hibátlan bemutatás.

Végül majd a Szándékosan "beprogramozott" műveletsor fog automatikusan lepergő szándéksorrá válni.

A sikeressé, élményszerűvé tett művelet egyben az érték-orientációt is kedvezően befolyásolja.

*

Az értékorientációval összefüggő pedagógiai feladatok közül vitathatatlanul kiemelhető a tanulók értékorientációjának a megváltoztatása. Pontosabban pedig értékbeállítódásaiknak érték-orientálás útján történő megváltoztatása. Erre került sor a 8.osztályos lányok gépi forgácsoló szakmával való megismertetése során.

Az érték-orientálódás finomabb mechanizmusának megismerésére törekedve, induljunk ki a makro mechanizmusból. Mi jellemezte a kiindulási állapotot? Leegyszerűsítetten az, hogy kevés ismeretük és közvetlen környezetük személyes értékelései alapján leértékelték a gépi forgácsoló szakmai tevékenységet.

Mi jellemezte a folytatást, a pályaismertető rendezvényt?

Nagyon leegyszerűsítetten az, hogy a rendezvény szervezői megteremtették a feltételeit a szakmai tevékenység - korábbiakhoz viszonyított - felértékelésének.

Ez az átértékelési folyamat valósult meg a tanulóknál a különböző pszichikus funkciók vonatkozásában.

Katona Péter /1980. 134-137/ Rozetnek a fantázia lélektanával kapcsolatos könyvét ismertetve, vázlatolta az objektum vagy szubjektum szerepét túlhangsúlyozó fantáziaelméleteket meghaladó újszerű fantáziakoncepciót.

A szerző feltevése az, hogy minden produktív szellemi tevékenység során, a tevékenység jellegétől és eredményétől függetlenül, "mindig értékelésváltozás történik: egyrészt bizonyos információk, megoldásmódok stb. anaxiomatizálása /leértékelése/, másrészt pedig az elért eredmények és az alkalmazott

módszerek stb. hiperaxiomatizálása /túlértékelése/ megy végbe". Az eredmény a szubjektumoktól és a fantázia "tárgyától" függ.

Ez a mechanizmus nem csupán tudományos elméletek, hanem pl. előítéletek meghaladásakor is érvényesül. És nemcsak a fantáziát, hanem az észlelést és emlékezést is módosítják az értékelésváltozások.

A gépi forgácsolással ismerkedő lányok esetében az észlelésben megvalósult értékelésváltozás valószínűleg Szándékos figyelmük olyan tartalmakra irányításával történt, amelyek egyre inkább önkéntelen figyelmük értéktartalmát is megváltoztatták, s ezzel együtt önkéntelen érzelmeik jellegét.

c./ Személyiségfejlődés és értékorientáció

Ha a személyiségfejlődést mint t a n u l á s t tesszük elemzés tárgyává, akkor e tanulási folyamatot a személyiségfejlődés útját jelző funkciók további analizálása révén ismerhetjük meg részletesebben.

Kulcsár Zsuzsanna /1976. 5-22, 53-66, 84-100/ ezt a megoldásmódot képviselve, a szociális tanulás alábbi funkcióit rendezte sorba:

1. Szociális magatartásformák, 2. Értékrendszerek. 3. Énkép.
4. Önkontroll vagy önszabályozás.

A magatartásformák és értékrendszerek utánzása, ill. empatia útján történő tanulását a II/E. részben több megközelítésben részleteztük már. A továbbiakban az énkép és az önszabályozás funkcióinak elemzését adjuk.

A tudatosság útját bejáró értékelés a kognitív funkciók "dolga". Érzékeljük, észleljük és pl. "elgondoljuk" önmagunkat. A tartalmi tényezőket beléptetve pedig: tényeket állapítunk meg önmagunkról, megítéljük önmagunkat é.i.t. Az önértékelés eredményeként kialakul önmagunkról, ill. a tanulónak önmagáról egy véleménye, képe, amelyet értelme "alkotott meg". Ez a kialakult énkép olyan személyiség-jellemzőket tartalmaz, amelyekkel a tanuló azonosítja önmagát. Kialakulása a saját test elhatároltságának, s a saját mozgásnak az észrevezésével kezdődik.

Milyen kérdéskörökben mozoghat a tanulók önmagukról való értékelő tudása?

Egy általános iskolás /8.osztályos/ és egy középiskolás fiatal önértékelésen alapuló önismereti írásából közlünk részleteket:

"Magasságom 166 cm. Szemem kék, a hajam szőkésbarna, elég rövid. Testalkatom nem kövér, nem sovány, hanem közepes. Általában nadrágban járok, nem nagyon divatozom.

A tanulmányi eredményem négy egészen felül van.
 Szeretek biciklizni, fára mászni, olvasni, géppel varrni.
 Inkább a szabadba vágyom, mint be.
 Nem mindig merek felszólalni, csak ha biztos vagyok a dolgomban.
 Szeretek segíteni a bajba jutottakon.
 Azt mondják nagyszájú vagyok, mert sosem hagyom magam.
 Nem nézem le a betegest, vagy a gyengét, inkább segítek rajtuk.
 Barátaim biznak bennem, én is bennük.
 Szerintem nem vagyok irigy. Szeretem a pici állatokat."

*

" Először is nem tudom, hogy mikor fogalmaztam meg először a jellememet.
 Akkor sem tökéletesen, Igaz, úgy érzem tökéletesen úgysem tudom megfogalmazni.
 Nos, a legjellemzőbb tulajdonságom az, hogy igen érzékeny természetű vagyok.
 Ebből sok tulajdonságom vezetődik le: lobbanékonyságom, sértődékenységem, a reagáló készségem, de ennek ellenére általános a jókedvem.
 Különben barátkozó természetű vagyok. A barátkozás nem megy valami könnyen, mert általában ellenszenvet keltek. Pedig ezt én egyáltalán nem akarom, mégis úgy hat. Később azért minden emberhez sikerül közelebb férköznöm.
 Szeretek olvasgatni, imádok könyvtárba járni. Rajongok a természetért, a nomád életért. Többek között a játékok közel állnak hozzám.
 Nem szivlelem azt, ha hivatalos helyre kell mennem. Szeretek vitatkozni és általában kiállok a véleményem mellett.
 Nem szeretek szórakozni járni, mert ami nálunk van, azt én unalmasnak tartom. Szívesen járnék színházba.
 A könyvtár és a zene a mindenem, meg a tanulás.
 Nagyon szeretek otthon lenni egyedül, de akkor is nagyon jó, ha mindenki otthon van.
 Rossz tulajdonságaim közé tartozik, hogy alig tudom leplezni utálatomat és általában az érzéseimet.
 Ugy érzem, hogy ezek a dolgok a legjellemzőbbek rám."

A két szakaszosan részletezett önértékelés is mintegy jelzi azokat a kereket, amelyekben az önértékelés mozog.

Ezek az Értékek azonban pszichikus konstellációba ágyazódva nyernek megfogalmazást:

- Szeretek biciklizni, fára mászni; szeretek olvasgatni, imádok könyvtárba járni.
- Szívesen járnék színházba; inkább a szabadba vágyom, mint be.

A pszichikus sajátosságok halmozottan é r d e k l ő d é s k é n t /specifikus tevékenységre történő irányulásként/ szerepelnek.

A másik halmozott sajátosság pedig: az adottságokkal történő önértékelés:

- érzékeny természetű vagyok;
- lobbanékony vagyok é.i.t.

Az önértékelés eredményeként kialakuló önértéktudat érzelmileg színezett formája az önértékérzés. Az önértéktudat és önértékérzés kapcsán nem kevesebbről van szó, mint a tanuló önmaga Értékeibe vetett h i t é r ő l . A hit erejét példázva; a gyógyítás gyakorlatában alkalmazott "placebo"-t említjük. / A hatástalan gyógyszerbe vetett hite alapján elmúlik a beteg fájdalma./

*

A tanulók önértékelési funkciójának két - igen releváns - vonala van.

Az egyik irányvonal a jelenlegi realitások megismerését eredményezi. Ez az út a múltból a jelenbe, ill. a jelentől a multig vezet.

Erre vonatkozóan - az önértékelés eredményezte énkép kialakulásában -

Kulcsár Zsuzsanna /u.o./ a következőknek tulajdonított meghatározó szerepet:

1. siker és kudarcélmények;
2. szociális minősítő reakciók;
3. összehasonlítás azonos helyzetű tanulókkal;
4. szerepbetöltés.

1. A tevékenység az érzelmek leggazdagabb forrása. A cselekvések eredményességének érzelmi kifejeződése a siker vagy a kudarc élménye.

Ágoston György /1970. 206/ több irányból rámutatott e teljesítményt motiváló élmények szerepére:

- "Az erős akarat nem nélkülözheti a saját erőnkbe vetett hitet, amely a célt elérő cselekedetek nyomán támadt sikerérzés gyümölcse".

- "Az egyén teljesen letörik, elbátortalanodik, akarata elernyed, ha folytonosan csak kudarcok érik".
- A tanulók elé ezért "olyan feladatokat, követelményeket tűzzünk ki, amelyek megvalósítása eleve nem lehetetlen, amelyek alkalmasak a gyermekek önbizalmának felébresztésére és erősítésére".
- "Ki kell alakítanunk tanítványainkban cselekedeteik tárgyilagos értékelésének képességét és szokását".

Ágoston György megállapításait úgy is értelmezhetjük, hogy a tanulók képességeihez kell méretezni a teljesítmény elvárásokat.

A tanulók egy jelentős hányada - az adekvát értékelések következtében - reálisan, megfelelő ambíciót is jelezve tüzi ki célját.

Teljesítményük fokról-fokra történő emelésének a Szándéka egészséges, serkentő határok között tartja érzelmi feszültségüket/"facilitáló szorongás"/.

Ők - megfelelő képesség alapokkal rendelkezve - a sikerért dolgoznak, tanulnak.

A kudarckerülő tanulók azért dolgoznak, azért izgulnak az átlagosnál sokkal jobban /"debilizáló szorongás"/, hogy túl nagy ne legyen teljesítménykísérletük kudarca.

A megvalósításnak két célkitűzési változata lehetséges:

- Az egyik változat a teljesítménycél túl alacsonyra állítása.

Ha pl. a tanuló 120 cm-t lenne képes átugrani testnevelés órán, akkor - a kudarc biztos elkerülése végett - pl. 100 cm-re teteti a lécet.

Természetesen ugyanez a tanuló földrajzból pl. reális vagy ambiciózus célokat tűzhet maga elé.

Napjainkban még sajnos előfordul az egész iskolai teljesítmény kudarcának általánosulása /Erőss László - Hans Löwe 1976./

- A kudarckerülés másik változata a teljesítménycél túl magasra állítása. Az ilyen "taktikát" választó tanulók gyakran túlzott önértékelésűnek tűnnek. Extravagánsnak, a sorsot kihívónak is ítélheti őket a szülő, vagy a pedagógus.

Az előbbi példánál maradva: ha 100 cm átugrására képesek, akkor - pl. az osztály legjobb ugrójával egy magasságra - 160 cm-re tetetik a lécet.

Azért tetetik túl magasra, mert el akarják kerülni azt a kudarcot, amit pl. a 110 cm leverése jelentene. A 160 cm leverése viszont nem kudarc, hisz azt esetleg az osztály legjobb tanulója ugrotta csak meg.

A látszat ellenére általában a felvett mosoly mögött "siró", valójában sajnálatos fiatalokról van szó. Érzékenységük - fájó gyengeségeik - miatt nagy tapintattal közelíthetők meg, és sokszor hálások az őket reális útra vezetőknek.

2. A szociális minősítő reakcióknak /értékeléseknek/ rendkívül nagy szerepe van az önértéktudat kialakításában. A pedagógus /vagy szülő/ néha nem is gondolja, hogy néhány "oda vetett" szava, milyen tartós értékbeállítódást hív életre a fiatalnál.

IV. gimnazista leány elmondta, hogy most kezdi oldalni azokat a gátlásokat, amelyeket a küllemével kapcsolatban érez. Küllemének a "leértékelése" a 8. osztályban kezdődött, amikor az osztályfőnöke azt mondta:

"Kislányom én téged olyannak ismerlek, akinek mindég több lesz a belső, mint a külső Értéke".

/A kislány kellemes megjelenésű, s a tanárnő is dicséretnek szánta a megjegyzést./

Ebből az igen széles feladatkörből még néhány olyan esetet emelünk ki, amelyeknél a nem pontos vagy hiányzó értékelés "csillogó" Értékeket hagyott a tanulók önértékelésének homályában.

Alkalmazott réteghez tartozó szülő panaszkodott, hogy kisebbik fia sajnos nem sokra értékelhető. Az iskolában mindenből csak közepes.

Néhány műhelyt a fiúval megjárva azt tapasztaltuk, hogy virtuóz módon bánik a vasipari szerszámokkal. Behozott néhány remekbe szabott famunkát is.

Megkérdeztük, hogy gyak. foglalkozásból miért kapott csak közepest. Válasza szerint azért, mert egyszer rendetlenséget hagyott; s mivel másból is hármasai vannak, a tanár úgysem adhat jobbat.

Más alkalommal találkoztunk egy átlagon felüli, kiváló rajztudású tanulóval, akinek szintén hármasa volt rajzból.

Sajnos egyik tanuló sem tudott kiemelkedő értékéről, mert azt senki nem tudatosította vele.

Ugy ítéljük meg, hogy a tanulók ÁTFOGÓ önértékelését segítő értékelés az az egyik nevelési mozzanat, amelyben hatalmas erőket felszabadítani tudó tartalékokkal rendelkezünk.

A felnőttek értékelése és a tanulók önértékelése közötti összefüggésre is vonatkoztathatjuk, amit Kósáné Ormai Vera /1981. 98/ a nevelői attitűdök vizsgálatának egyik eredményeként summázott. Arra a következtetésre jutott, hogy: a főként t ü n e t r e orientált pedagógusi attitűdnek egyre inkább - a gyermekismeret vonatkozásában eredményre vezetőbb - o k i irányultságúvá kell változnia.

Amikor a felnőttek értékelésének a tanulói önértékelést gazdagító tartalékaira gondolunk, akkor egyrészt lehetőséget látunk a nevelési feladatok össz-idején belül nagyobb időarányt biztosítani a tanulók értékelésének. Másrészt arra a többletidőre is gondolunk, amelyet az Értéktisztázásra célszerű fordítani. Ez a felnőttek /szülők, pedagógusok/ rendkívül fontos és felelősségteljes feladata.

Az Értékes vagy "értéktelen" megítélés előtti alapos meggondolásról, végig-gondolásról van szó.

Hankiss Elemér /1974. 33-36/ korántsem alaptalanul vezette be "az értékelő-rendszerek válsága" kifejezést. Napjainkra is érvényesen fogalmazta meg, hogy elsősorban "nem a tények és tényinformációk, hanem az Értékek és Értékinformációk zürzavarában" élünk és ettől bizonyos mértékig szenvedünk.

A pedagógiai értékelés elmaradása vagy következtetlenségei is gyakran az Értéktartalom tisztázásának hiányosságaira vezethetők vissza.

Cseppben a tengert érzékeltetve: nem biztos, hogy minden összefüggésben értékelték pl. a lakótelepi nagyszülők az unokáikkal kialakult "Sziával" történő oda-vissza köszönést.

Elképzelhető, hogy a "modern" vagy nagyvárosi életmód "Értékei" felé törekedve; a köszönésben devalválódtak bizonyos erkölcsi Értékek. Nevezetesen az idősebbek iránti tisztelet kifejezésre juttatása.

Nem valószínű, hogy megfelelő mélységű értékelés tárgyává tettük pl. az u.n. télapó ünnepeket.

Vajon milyen értékorientációt eredményez tanulóinknál ezeknek az ünnepeknek a halmaza?

Gyakran megjelenik a télapó az iskolában, a szakszervezeti rendezvényen, otthon a családnál, a nagyszülőktől kapott csomagban é.i.t. Megjelenik december 6-án esetleg 8-án és 10-én is, majd karácsonykor újra. Sok a k c i ó során nem fordul-e elő, hogy a tanuló alapos, személyes értékelésére egyáltalán nem kerül sor?

A nyilvános személytelenség nevelési hozama igen csekély. /Esetleg a vékony tanuló hizni fog a sok édességtől./

Átértékeljük-e kellően, hogy mikor kell az anyagi, mikor a nevelési értékeknek prioritást biztosítani?

Átgondoltuk-e eléggé, hogy karácsonykor az üzletek előtti karácsonyfaerdők reklámját nem volna-e célszerűbb - a kicsik örömeire való tekintettel - "szemérmesebben" megoldani?

Átértékelik-e eléggé, hogy az egyes tévé műsorok milyen nevelési hatást gyakorolnak a fiatalokra?

Megítélésünk szerint a jövőben a pedagógiai nézőpontú értékelésnek ki kell terjednie a társadalom tevékenységének egyre szélesebb körére.

Minden pedagógiai elemzés t.i. arra a konklúzióra vezet, hogy a tapasztalatnak kikerülhetetlen szerepe van a nevelésben.

Romlanak a fizikai munka megszerettetésének esélyei abban a gimnáziumi osztályban, ahol a számukra ellenszenves munkák között - összehangzóan - egyedül csak az általuk iskolai keretek között végzett társadalmi munkákat említik /címerezés, paprika csumázás/ a tanulók.

A szükséges értékeléseket el kell végezni iskolai, osztály, munkahely és a család szintjén is.

3. A társakkal történő összehasonlítás önkértékelésre gyakorolt hatását néhány esetrészlet bemutatásával érzékeltetjük.

IV. osztályos szakközépiskolás leány az eredményes életvezetését zavaró kisebbségi érzésekkel küzd. E kisebbségi érzés egyik forrása, a szakközépiskolába hozott

értékfelfogása és osztálytársai értékfelfogása közötti különbség.

Ő egy egész kis faluból érkezett, s szolid, a többi - városi - lány szemében maradi viselkedést tanusított.

A kislány osztálytársai modern öltözködését, DISCO szeretetét némileg felértékelve, önmagát leértékelte.

Egyre kevésbé mert bekapcsolódni a programokba, nehogy "sután" viselkedjen. Sajnálatosan, egyre jobban izolálódott a csoporttól.

Egy 7.osztályos cigánytanuló eddigi multjából igen nagy büszkeséggel értékelte azt a tényt, hogy ő hófehér csecsemőnek született. Ezt az értékelését megerősítette egy epizód: egy alkalommal a vonaton nagyobb tanulók megcsodálták a fehérségét, s kézzől-kézve adogatva játszadoztak vele.

Hogy bőrének későbbi sötétebbé válását néhányszor "az utca embere" érzékeltette vele, arra mutat néhány - az önértékelésével kapcsolatba hozható - sajátosság.

Esetenként az elvárhatónál türelmesebb és belenyugvóbb a sérelmek /vagy vélt sérelmek/ elviselésében. Az átlagosnál ugyan csak hajlamosabb a "valamiért való felelősség", esetleg a "vétkesség" érzésének elfogadására is.

Középiskolás leány az első osztályban 3.5-es tanulmányi eredményével az erős osztály középmezőnyében helyezkedett el.

Második osztályban új iskolába és osztályba került. Igen gyenge osztály lévén a kislány rögvest "megemelkedett". Ugy néztek rá a társak és a pedagógusok, mint az osztály egyik legjobb tanulójára.

Önmagát is jobbnak értékelve, jelentősen javítani tudott tanulmányi eredményén.

Egyik kritikus kérdése a családi nevelésnek: a tanulók társaikkal történő összehasonlítása az eredmények terén.

Előszeretettel hivatkoznak a tanulók arra, hogy társaikat már elengedték a későbbi mozielőadásra, elengedték felügyelet nélkül üdülni stb.

Tekintettel arra, hogy serdülő és ifjukorban különösen megnő a kortársak szerepe az értékközvetítésben; sokszor mint csökkent önértéktérzést élük meg a tanulók - az egyébként esetleg indokolt - szülői intoleranciát.

A szülő munkaközösségek értékelő tevékenységében feltétlenül arányos időt kell fordítani az ilyen jellegű értékegyeztetésre is.

Annál is inkább, mert úgy tűnik, hogy a civilizált társadalmakban jellemző serdülőkori krízisek egyik oka: sajátos értéktartalmú cselekvések időponti és egyéb szabályzatlanságára vezethető vissza.

Erre mutatnak Vikár György /1980. 29-32/ primitív szinten élő népek életmód leírásából meritett megállapításai. E leírásokból kitűnt, hogy az ilyen szintű népeknél lényegesen kevesebb konfliktussal jár a serdülés. A kétségtelenül kegyetlen mozzanatok is tartalmazó avatási szertartások képeznek - egy adott életkorban - egyértelmű határt a felnőtté válás tekintetében.

Ekkor egyértelműen szabad lesz mindaz, ami az életkor miatt korábban tiltott volt.

Nálunk napjainkban igen nagyok az eltérések pl. abban a tekintetben, hogy mely szülők nézik el korábban a dohányzást, kimaradást, partnerkapcsolatot é.i.t.

Ugyancsak Vikár György írta le Margaret Mead Samoán - egy polinéziai szigetcsoporthoz - szerzett tapasztalatait. Ezeknek az őslakóknak nem merev, de részletesen kidolgozott "etikettjük" volt. A serdülőknak ebbe a társadalomba csak bele kellett nőniük. Ez azonban olyan társadalom volt, ahol minden meg szabott a hagyomány, a szokás.

Ágoston György közösségi nevelésre vonatkozó tanításai - s nagy nevű patinás intézményeink nevelési eredményei alapján is - állítjuk, hogy az eddigieknél lényegesen nagyobb teret lenne szükséges engedni az egyes intézmények önálló arculatának, hagyománnyá váló szokásainak a kialakításához. Ez a mozzanat egyébként az Értékek helyi sajátosságoknak megfelelő adaptálását is jelenti. Egyben a pedagógiai alkotómunka egy nagyszerű lehetősége is.

Akik ezen az úton már tettek néhány ígéretes lépést, tapasztalhatták, hogy pl. nem is annyira egy egyensapka vagy egy sajátos Értéktartalmú közösségi cselekvés bevezetése a nehéz; hanem azoknak az értelmi, érzelmi és akarat-tevékenységeknek az ezek köré "komponálása", amelyek felemelővé, szívszorítóvá, széppé érlelik a hagyományt.

Ha azonban egy intézmény nevelőmunkáját az örökös "újítások", a gyakori átszervezések jellemzik; akkor kevés remény van arra, hogy az Értékek a helyi körülményekhez legjobban igazodó hagyománnyá csontosodjanak.

4. Szerepbetöltés

Az egyén által betöltött szociális szerephez többé-kevésbé körülhatárolt viselkedések - cselekvések kapcsolódnak.

A tanulók valóságos szerepbetöltése a külső szociális hatások és belső diszpozíciók kölcsönhatásában alakul.

A szerepbetöltés a szociális tanulás más formáival szoros kölcsönhatásban fejlődik. A kisebb gyermek szerepjátékai során utánozza a felnőtteket pl. foglalkozási szerepeik mintái alapján. Empátiás készségének adott színvonalán egyben Értékeket is tanul. A serdülő érettebb kortársaitól és a felnőttektől igyekszik megtanulni a nemi szerephez kötött viselkedést é.i.t.

Másfelől a társadalom, az iskola és a család ki is jelöli a különböző szerepeket, melyeket a tanuló szerepelvárásként él meg.

A kijelölt szerep viszonylag sokféle stílusban tölthető be.

A szereptanulás rendkívül szorosan összefügg az énkép alakulásával. Bizonyos megszorításokkal igaz csak, hogy ahány szerepet betöltünk, annyi énünk van.

A társadalmi viszonylatrendszerbe történő beilleszkedési folyamatban kitüntetett jelentősége van a szereptanulásnak.

A szerepek betöltésében -énképhez tartozásuk, önértékeléssel való összefüggésük következtében - jelentős szerepet játszanak a tanulók siker és kudarcélményei, s a társakkal történő összehasonlítások. A szerepelvárások kifejezésre juttatása tekintetében pedig a szociális minősítő reakciók.

Egy-egy családban a szülő igen eltérő értékű szerepeket várhat el a gyermektől. Vikár György /1980. 124/ H.E. Richter nyomán kedvezőtlen önértékelést eredményező szerepelvárásokat ismertetett. Ilyen kifogásolható szerepelvárások az alábbiak is:

- Az özvegyen maradt anya elvesztett férje emlékét vetíti bele gyermekebe, s a volt apát idéző szerepbetöltést vár el tőle.
- A szülő saját meg nem valósított céljai megvalósításának szerepét ruházza a gyermekre. Pl. a szülő nem lehetett artista, s gyermekének szánja e dicsőséges pályamegvalósítást.

Az intézmények és az egyes felnőttek által elvégzendő alapos értékelések egyik legfontosabb témaköre: az egyes korosztályokra, nemekre, egyes tanulókra "kiszabható" szerepelvárások értékelése, reális megfogalmazása.

Kelemen László /1981/ - a társadalomtudományi érdeklődés homlokterébe került - szocializációs folyamat tárgyalása keretében arányos helyet biztosított a szerepkörök összehasonlító elemzésének.

Kiemeljük a zárójelből - t.i. zárójelben szerepel - Kelemen Lászlónak /u.o. 522/ azt az észrevételét, hogy a makarenkói közösségnevelés tapasztalatai "a legidőtállóbb szociálpszichológiai tételekkel össze is csengenek".

Ezt az ígéretes megközelítési lehetőséget szem előtt tartva is, vállalkoznunk kell gondolkodásunk szélesítésére; ha felsoroljuk azokat a legfontosabb szerepeket, amelyekre az ifjúságnak fel kell készülnie.

Ezek a következők:

- a közösségben betöltött társadalmi szerep;
- pályaszerep;
- nemi szerep.

A nemi szerephez közel álló problémakörben - a szexualitás társadalmiasulása - már példáztuk a bio-pszicho-szociális determinációt. Az ezzel összefüggésbe hozható nevelési feladatokat Ágoston György /1970. 115-120/ a nemek közötti erkölcsös kapcsolatra nevelés keretében gondos részletességgel ismertette /szexualitás, szerelem érzelme/. Felhívta a figyelmet pl. /u.o. 116/ a két nem egymáshoz való viszonyát torzító, elmaradott nézeteket kifejezésre juttató "szerepfelfogásokra". Így a "férfiúi mivoltához" méltatlannak tartott háztartási és gyermeknevelési feladatok teljes átruházásának a tarthatatlan szülői álláspontra.

A szociálpszichológia kategóriáját képező szerepfogalom céltudatos tevékenységhez való hozzájárulásának mind az alul- mind a túlértékelésétől tartózkodnunk kell.

Az alulértékeléshez nem képezhet kellő indokot az a felismerés, hogy nem jelöli ki túl szorosan a viselkedési-tevékenységi sávot.

Addig, amíg a biológiai szinthez dominánsan kötött I-R /inger-reakció/ mechanikus válaszokat /forró tárgy érintésére reflexszerűen elrántjuk a kezünket/ hív elő; addig a társadalmi hatás lényegesen szélesebbkörű választevékenységre ad lehetőséget. Sőt az egyén vissza is hat a társadalmi hatásra; annak változtatását eredményezve.

Gyakran maga az ifjúság is módosítja pl. a nemi szerepeket, s a felnőtt korosztályok is módosíthatják ennek hatására szerepfelfogásukat.

A betöltött szerep alul értékelésétől azért is tartózkodnunk kell, mert a dominánsan társadalmilag determinált ember társadalmiasulásának igen releváns tényezőjéről van szó. A szerepbetöltés egyéni változatossága annak is következménye, hogy "a társadalmi" a biopszichikus konstellációba épül be. A társadalmi ebben az értelemben kívül áll az egyénen, A szerepelvárás /a társadalmi/ külső hatás, s a szerepfelfogadással válik belsővé. Valójában a szerepbetöltés, a szereptevékenység az a tényező, amelyből következtethetünk az egyén szerepfelfogására. Csupán a szűken értelmezett viselkedésből nem következtethetünk biztonsággal a szerepfelfogásra. Ismernünk kell a viselkedés mögöttesét, a pszichikus tevékenységet is.

16-17 éves középiskolás fiú és lány táncolt az üdülőhely kert-helyiségében. Rágógumit rágtak, nem szóltak egymáshoz, látszólag unottan szórakoztak. Középkorú férj láttukra megjegyezte feleségének: "Rosszul leszek ettől a hanyag unalomtól, ezek semmit nem éreznek egymás iránt."

Később volt alkalmunk meggyőződni, hogy a fiatalok őszintén és feltehetően nagyon szeretik egymást. A mutatott látszólagos unalom - kortárs hatásra átvett - mulandó divat. E divat helyessége természetesen vitatható.

Az önmagukban vett szerepek túlértékelésétől is tartózkodnunk kell, ha szem előtt tartjuk, hogy ugyanazon szerepben egészen eltérő értékek juthatnak kifejezésre. Az értéktartalmával együtt minősített szereptevékenység már valóban társadalmilag hangsúlyos következtetéseket tesz lehetővé az emberről.

A tanuló önértékelését befolyásoló tényezők egyik sorának elemzését zárva, lehetőségünk nyílik arra is, hogy Surányi Gábor /1972. 60/ érdeklődés meghatározását - az aláhúzott szövegrésszel kiegészítve - a maga teljességében idézzük.

"Az érdeklődés a személyiségnek a szükségletek által generalizált olyan konstancia-rendszere, amely a sikeres tevékenység, a környezet és saját értékelés alapján megerősítést nyerve különböző tevékenységek, a valóság különböző területei közötti szelektív magatartásban nyilvánul meg és ak-

tivitásra ösztönöz."

*

Az eddig részletezett önértékelési funkció másik irányvonala a saját értékelés az aktuális önértékkép és a leendő, elképzelt, elgondolt ön-értékkép között. Ez utóbbit széleskörűen én-ideálnak nevezik.

Ez a kognitív út a jelenből a jövőbe, ill. a jövőtől a jelenig vezet. Az én-ideálhoz viszonyított értékelésben nem tekinthetünk el a célkitűzés és célmegvalósítás sokszoros kölcsönhatásaitól.

Az utóbbiak átvezetnek az önkontroll és önszabályozás funkciójához.

Ez a problémakör, egyben a tulajdonképpeni akarati cselekvés részletezését foglalja magába.

Ágoston György /1970. 205/ az akarati tulajdonságok három csoportját különböztette meg:

1. az akarati cselekvés indítékaira vonatkozó,
2. az elhatározással összefüggő és
3. az elhatározás megvalósításával összefüggő tulajdonságok.

Az 1.pontban említett tulajdonságok genezisével és szerkezetével a dinamikus tendenciák jelenségekörének tárgyalása során foglalkoztunk.

Megítélésünk szerint az ott indokolt u.n. önkéntelen akarat /szándék/ összecseng Ágoston György indítóokokban tömörített tulajdonságaival.

Az akarati cselekvés további jellemzéséhez azonban elengedhetetlen az az indítóokokra vonatkozó kiegészítés, hogy az ember értelemszerűen nem állítható be mindenre; kerülhet váratlan és u.n. problematikus helyzetekbe. Sőt, érezhet ellenkező előjelű ösztönzéseket is.

Az igazi akaratra, az akarati erőfeszítésre tehát mind az elhatározáshoz, mind az elhatározás megvalósításához szüksége lehet.

Ágoston György /u.o./ az előbbi hármas tagolásnak megfelelően kategorizálta a fontos akarati tulajdonságokat:

1. önuralom a késztetések leküzdésére;
2. megfontoltságon alapuló határozottság az elhatározásokhoz;
3. és erély, kitartás a cselekvés végrehajtásához, befejezéséhez.

Kulcsár Zsuzsanna /1976. 83-100/ az önkontroll funkciók alakulása kapcsán
- a késleltetés képességét;

- a jutalmazás önszabályozását;
- és a kitartást kvalifikálta.

Ágoston György csoportosításával mintegy összecseng az 1. és 3. tényező. Megítélésünk szerint a 2. tényező /jutalmazás önszabályozása/ inkább az 1. és 3. tényező bennfoglalásaként is értelmezhető. Egyrészt a jutalmazás "visszafogása" késleltetés is, másrészt viszont a jutalmazás önszabályozása /"célnyújtás"/ a kitartást is érinti.

Ágoston György 2. csoportjában szerepeltetett tulajdonságok éppen a kognitív funkció, az értékelés "gyújtópontját" jelzik. Éppen a célkitűzéssel, az elhatározással összefüggő kérdésre, a problémahelyzetre irányítja a figyelmet az akarati tulajdonságok centrumba állításával. /Az önkéntelennel, a szokásszerűvel szemben éppen problémahelyzetekben, a "kész recept" nélküli helyzetekben jut kitüntetett szerephez az elhatározás mozzanata, folyamata/.

Nem kevesebbről van szó az akarati cselekvés mozzanatainak hangsúly elhelyezésénél, mint a pszichikus szabályozás helyes vagy pontatlan értelmezéséről.

Rókusfalvy Pál egyik közelmúltban írt /évszám nélkül, 49-50/ tanulmányában elégtelennek ítélte az ember megnyilvánulásainak ismeretét, a szabályozó funkciók ismerete nélkül. "Az emberismeretnek éppen az a kulcskérdése, hogy mennyire ismerjük a személyiség pszichológiai jelenségeinek szabályozó funkcióbeli szereposztását és ezt konkrét személyeknél, konkrét helyzetekben hogyan tudjuk felismerni és helyesen értelmezve alkalmazni." A szerző szerint a tanuló akkor fejlődik igazán, ha teljes /ösztönző, szervező, végrehajtó/ szabályozó apparátusa igénybe van véve.

E hármas szabályozórendszer ugyancsak összecseng Ágoston György akarati cselekvést részletező hármas csoportosításával.

Az eddig vázolt hármas akarati funkció alakulásának sorsától függ döntő mértékben, hogy az egyes tanuló milyen mértékig valósítja meg és tágitja önmaga lehetőségeit.

Ez a megállapítás azonban kizárólag a rubinsteini kiegészítéssel érvényes; értékes akarata csak annak van, akinek Értékes céljai vannak. Ezen a ponton kapcsolódik össze elválaszthatatlanul az értékorientáció és az akarat. Hasonlóképpen: a Szándék és a tevékenység.

Az u.n. "nyomóerők" korábbi tárgyalása után az értékorientációt kifejező Szándékokban az u.n. "húzóerők" elemzésével igyekszünk most teljesebbé tenni a tanulók személyiségére vonatkozó ismereteinket.

Marton Magda /1983. 3-32/ a kísérleti pszichológiában eddig háttérbe szorult "önindította, célra irányuló, akaratlagos viselkedés" szerveződésére irányította a figyelmet. Horváth György /1978. 181-194/ rendszerszemléletű könyvében foglaltak alapján a célt úgy értelmezhetjük, mint olyan fogalmat, amely funkcionális szerveződést tükröz.

A cél felé, az eredmény felé a személyiség funkcionálása közben halad. A rendszerteremtő tényező az öntevékenység célrendszere, amely tervekben és távlatokban nyer megfogalmazást.

A tevékenységre indító motivumokban végülis egységet alkotnak a célok és az okok.

E végkövetkeztetés analógiája alapján végül egy célban "békülnek össze" Értékorientálódásaink értékbeállítottságainkkal.

Az értékelés-értékorientáció egyének életvezetésére gyakorolt hatását, s néhány pedagógiai konzekvenciáját ismertetjük a következő alpontban.

d./ Az objektiváció, mint a beállítódástól független erő

Chartisvili a beállítódás /1971. 335-336/ fixációját elemezve, megkülönböztette a fixálódás előtti beállítódást, amely szerinte az oktatás alapja; és magát a fixált beállítódást, amelyet viszont az oktatás eredményének tartott.

Uznadze /u.o. 151-154/ azt hangsúlyozta, hogy az egyes emberek teljesítménybeli lehetőségei között nincsenek lényeges különbségek, pedig ha beállítódási típusukból indulunk ki; akkor "ezt nem várhatnánk tőlük".

Még a szélsőségesebb típusok is gyakran igen jól birkóznak meg az életfeladatokkal, esetenként pedig fontos beosztásokat töltenek be.

Ezt Uznadze az objektiváció képességének, a gondolati és akaratú aktusoknak tulajdonítja; amely végülis az alapos értékelést jelenti, ill. a megfelelő értékeléssel előkészített értékorientációt.

Az objektivációnak tehát hatalmas lehetősége van abban, hogy az ember megszabaduljon a saját természetétől való közvetlen függéstől.

Ez a tulajdonképpeni önismereten alapuló önértékelés a plasztikus beállítódás dominanciájú fiataloknál a gnosztikus funkciók akaratú előtérbe állítását igényli. /Ezeknek a fiataloknak mondja gyakran a pedagógus:

"Ne kapkodj, hanem gondolkozz, mielőtt cselekszel!"/

A statikus beállítódás dominanciájú fiataloknak pedig túltanulásra, túlgyakorlásra van szükségük az eredményesebb és oldottabb munkához. Ha nem túl, hanem éppen alul gyakorolnak, akkor természetesen nem javítani, hanem rontani fogják alkati diszpozícióikból is eredő lehetőségeiket.

Uznadze úgy találta, hogy az ember természetes beállítódása "...azonban mégis érezteti hatását, kifejezésre jut az alany személyes átéléseiben...". Erre vonatkozóan nem mehetünk el Mátrai László /1973./ szintézisre törekvő írása mellett. Annál inkább sem, mert ez a munka azon kevés írások közé tartozik, amelyet évtizedek múltán is csupán egy mondat /!/ módosítással adhatott ki újra a szerző.

A korábbi kettes-hármas felosztású tipológiaiak egész sorát elemezve, arra a felismerésre jutott, hogy tulajdonképpen két változó különböző aspektusairól, ill. kombinációjáról van szó.

Mátrai László is a személyes átélés szempontját emelte ki, s e tekintetben

közvetlen és

közvetett tipust különböztetett meg. A tipusalkotás alapja az észlelés, a világlátás, s az ezekkel összefüggő átélések különbsége.

Irodalmi példaként az életet közvetlenül és intenzíven élő Balsacot említi, aki főként megtörtént életélményeit írta le.

Az ellenpont pedig Flaubert, aki reménytelen, elképzelt szerelmét írta meg a Bovarynéban.

Más példájában pedig: az egyik szeret és tud; a másik nem tud, de akar egy tornászmutatványt. Lehet, hogy az utóbbi fogja tökéletesebben végrehajtani.

A kicsit árnyaltabb érzékeltetés érdekében érdemes további néhány sort idézni a szemléletes leírásból:

"Mert az elsőnek játszva, könnyen, természetesen megy minden, nem fog egyetlen mutatványra túl sok műgondot szentelni, és a részletek hanyag kivitelével elárulja magát, a született, a "spontán" tornászt.

De a másik ... gondot fordít rá, verejtékezve, legapróbb részleteiben kidolgozza, s nem nyugszik, míg a tökéletes kivitel el nem érte.

Ő... a "képzett" tornász, aki minden mozdulatát "programszerű" aszkézisből végzi".

Ez az interpretáció összefüggésbe hozható /P.Michel, 1974. 47/ az analitikus és szintetikus típusokkal.

Míg az előbbi számára nem jelent különös nehézséget a részletek gyakorlása, addig nehezebben oldja meg az egészre törő tolmácsolást.

A másik típusnál inkább az egyes készségek elsajátítása jár nehézségekkel.

A tanulók - öröklött és szerzett tényezők kölcsönhatására visszavezethető - fixálódott sajátosságainak /beállítódás szilárdsága, átélések jellege, készségtanulás milyensége/ az ismerete alapján adekvát nevelési hatásokat és önnevelési tanácsokat nyújthatunk eredményeik fokozása és közérzetük javítása érdekében.

Újólapon hangsúlyozzuk, hogy a tanulók döntő többsége általában kiegyensúlyozott vagy közel kiegyensúlyozott alapsajátosságokkal rendelkezik. A nevelési gyakorlatban azonban nemcsak az átlag-, hanem az átlagtól bizonyos tekintetben eltérő tanulókkal is találkozunk.

Segítésük gyakran kétszeres erőfeszítést és sokszoros felkészültségbeli többletet igényel.

Mégis - eredmény esetén - pedagógiai munkánknak esetleg a legnagyobb örömforrásai lesznek ezek a tanulók.

*

A tanulók értékorientációjával összefüggésbe hozható néhány sajátos jelenség is. Kézenfekvőnek tűnik, hogy pl. a tanulmányi kötelezettségeit szorgalmasan vagy túl szorgalmasan teljesítő tanuló kedvező Értékorientációját könyveljük el. Erre az a megfontolás vezet bennünket, hogy a tanulási tevékenységnek egy meghatározott jelentést, Értéket tulajdonítunk. Ebből legtöbbször egyenesen következik, hogy - mintegy magától értetődően - dicséretesként értékeljük önmagunkban ezt a megkülönböztetett szorgalmat. Leontyev /1979. 309-328/ azonban perdöntő különbséget tett a jelentés és az értelem között.

Felfogásában a jelentés az általános tudást fejezi ki a jelenségről /t.i., hogy általában mit jelent a szorgalmas tanulás/; az értelem viszont az egyén különös viszonyulását foglalja magába /t.i. hogy mi az értelme az egyén szempontjából ennek a szorgalmas tanulásnak/.

Az értelmezés alapja az egyén sajátos életútja, élethelyzete, tapasztalatai, s pl. tevékenységének törekvéseihez való viszonya.

Az ilyen nézőpontból elemzett értékorientáció, esetleg már az általánostól meglehetősen eltérő értékirányulást, vagy bizonyos értékektől való elfordulást is kifejezhet.

A leirtak érzékeltetésére a Horváth László Gábor /1974./ által részletezett pszichodinamizmusok /védekezés, kitérés, menekülés/ érvényesülésének néhány példáját említjük.

A tanuló alapszükségleteire vonatkozó céljainak /pl. a család és osztálytársai szeretetének kívánsága/ akadályoztatása esetén csupán mintegy m e n e k ü l a tanulásba. Akkor is inkább a könyv mellé ül, amikor társai jókedvűen viccelnek egymással a szünetben. A könyvhöz menekül, mert úgysem kapná meg az óhajtott szeretetet. Az esetenkénti "kiközösítések" minusz-szituációba helyezik a tanulót, amelyből menekülni próbál.

A jószemű pedagógust ebben az esetben nem a tanuló Értékre irányulásának öröme tölti el, hanem felismeri a szorgalom valódi o k á t.

A nevelés gyakorlatában nagy hozammal jár azoknak a védekezési mechanizmusoknak a felismerése is, amelyben egész más é r t e l m e t nyer a tanuló megnyilatkozása.

Ilyen eset lehet, amikor pl. a tanár megkéri a tanulót, hogy a következő órára tanuljon meg egy verset, s majd mondja el az osztály előtt.

Adott szituációban tegyük fel a tanuló azt fogja mondani; "Igen is tanár úr, de ha lehetséges inkább majd más alkalommal, mert holnap javitanom kell fizikából, az egész félévi anyagból".

Ennek a tanulói véleménynek az is lehet az é r t e l m e , hogy: "Nem szeretek verselni, nem szeretnék az osztály elé állni". Ha így van, akkor ez az u.n. "szórszálhasogatással" történő védekezés.

Középiskolásoknál már fejlettek a preventív védekezések is.

A humorral történő védekezés egy lehetősége:

"Tessék elképzelni tanár úr, vannak olyan nevetséges osztályok, ahol a téli szünet előtt is dolgozatot írat a tanár!"

Ennek é r t e l m e : "Mi nem szeretnénk a szünet előtti órán dolgozatot írni".

Az értékorientációs konfliktusok igen előrehaladott állásáról van már szó általában, amikor a serdülő emocionálisan erősen színezett /síró/ kitörésben nyilvánul meg pl. a szülők felé:

"Tudjátok meg, engem nem vesztek semmibe, nem szerettek, mert akaratom ellenére zeneiskolába járattok évek óta!".

Ha ilyenkor a szülő - fel nem ismerve gyermeke Értékkel való telítődését - egy atyai pofonnal igyekszik helyre billenteni az elvesztett egyensúlyt, akkor ezzel csak tovább mélyíti a konfliktust.

Régi a felismerés, hogy még prekriminális esetek /otthonról elcsavarogni indult fiatalok/ is sokáig visszavágynak az Értékek világába.

Igen súlyos minusz-szituációban lévő /családban, iskolában el nem fogadott/ fiatalok Értékekre képzeletükben orientálódnak. Mintegy a képzeletbe menekülnek, bezárulva érezvén a kört - pl. képességbeli lemaradás miatt - a reális Értékmegvalósítás területén.

Ők képzeletben: kiváló tanulók, sportversenyek győztesei, szakmai kiválóságok [é.i.t.

És netán lesznek is, ha bizalmat és visszamenő segítséget kapnak. A tá-
gan értelmezett értékorientációval összefüggő utóbbi elemzéseket az aláb-
biakban foglaljuk össze:

- A tanulók egyéni /habituális/ alapsajátosságainak a megismerése nagy jelentőségű az értékorientációs tevékenység egyéni megvalósítási útjának, stílusának a meghatározásában. Különösen nagy segítséget kaphatnak ebben az irányban a tanulók önnevelésük kibontakoztatásához.
- Tekintettel arra, hogy a tanulók fixálódott alapsajátosságai döntő módon nevelési /környezeti/ hatásokra alakultak ki, ezek kedvező irányú változása is elsősorban a környezeti /neveltetési/ feltételektől remélhető.
- A tanulók értékorientációi /céljai/ gyakran csak nagyobb összefüggésekben /a végcélokhoz való viszonyításukban/ értelmezhetők valósan. Ebben az összefüggésben a közelebbi és távolabbi motívumok rendszerének olyan determinációjáról van szó, amelyben a közelebbi motívum, a távolabbi motívum "fényében" nyeri el értelmét./Ágoston György 1970.208/

- Másrészt az egyes tanulók értékorientációinak sajátos, egyéni értelme van. Csak az egyén életútjának, élethelyzetének, tapasztalatainak talaján közelíthetünk motivumainak a megismeréséhez, megértéséhez.

• A tanulók aktuális értékorientációjának a megismerése feltételezi a belső, pszichikus történéseknek esetenként "rezzenésekig" menő ismeretét.

- Mindezek alapján a tanulók értékorientációinak megismeréséhez - a tartós együttlét kedvező feltételéből eredően - a családnak és a tanulóval tartósan együtt tevékenykedő pedagógusnak megkülönböztetetten kedvező lehetőségei vannak.

e./ Az értékorientációs irányultság néhány pályaválasztási összefüggése

A tanulók szociális tanulása - pszichológiai megközelítésben - sajátos funkciók /cselekvés- és viselkedésformák, értékek átvétele, én-kép, önszabályozás/ elsajátítása révén történik. Ezek a funkciók az életkor előrehaladtával egyre nagyobb követelményeket és egyben lehetőségeket állítanak a tanulók elé.

Végülis a társadalomba való beilleszkedésben, önmegvalósításukban kulminál életútjuk.

Ennek a szocializációs folyamatnak mintegy tengelyét képezi az életpályára történő felkészülés, s az életpálya nyomvonalán történő önmegvalósítás, beilleszkedés a társadalomba.

Ez a csak viszonylagosan elkülöníthető folyamat a tanulók tevékenységrendszerébe illeszkedve, a szerepmegvalósítások kölcsönhatásában halad előre.

Az ugyancsak szerteágazó - már külön hivatást is adó - jelenségeknek az elemzéséhez nem nélkülözhetjük Duró Lajos /1980. 16-22/ átfogó iránymutatásait, amelyekből a következőknek a figyelembevételére, érvényesítésére törekszünk:

- A pályaválasztási értékorientáció tanulmányozásának fokozódó társadalmi, szaktudományos és gyakorlati jelentősége van.

- Annál is inkább, mert az értékorientációs irányulások legpregnansabb kifejeződése a pályaválasztási igényekben, döntésekben tapasztalható.

- Pedagógiai értelmezés tekintetében különösen kitüntetett szempont: a pályaválasztási orientáció folyamat jellege, amelynek keretében alakulnak, fejlődnek az életcélok, élettervek, pályatervek.
- Az előbbiek konkretizálhatóságának útján fokozódik e törekvések realitása a gyakorlati cselekvések irányába.
- Fentiekből is következően a sikeres pályaválasztás feltételezi a "szociális-erkölcsi értékválasztást".
- Végül: az eddig kiterjedt szociálpszichológiai szempontú vizsgálatok mellett indokolt lenne az értékorientációt fejlesztő pedagógiai-pszichológiai kísérletek folytatása is, a pályaválasztásra történő tervszerű felkészítés érdekében.

E rendszerezett szempontok felé éreztük közelíteni a gépi forgácsolás megismertetését a 8.osztályos lányokkal; s ezzel csengett össze szakmához való viszonyulásuk változásainak nyomon követése is.

Ugyanakkor ez a visszaidézett kísérlet csupán egy rövid távra vonatkozó keresztmetszetet adott a tanulók értékorientációjának szinte robbanásszerű változásáról.

A genetikus mozzanatok, s a nagyobb időperspektívát is érvényre juttató pályaválasztási értékorientációs folyamat két szintjét képviselő önvallo-mást ismertetünk a jelzett mellékletekben.

- L.A. 8.osztályos leány önvallomása. / 7.sz. melléklet/
- C.Á. mozgáskorlátozott fiú két levele. / 8.sz. melléklet/

A leírt esetekhez társított tapasztalati anyag bázisán az alábbi következtetésekre jutottunk:

- Az érzelmileg erősen telített /nagy hajtóerejű/ életcélok, pályacélok kedvezően mozgósítják, összerendezik, aktivizálják a tanulók tevékenységét.
- A Rókusfalvy Pál /1969./ által bevezetett "pályaválasztási érettség" /a lehetőségeknek és a személyiségnek megfelelő pálya adekvát választása, legalább a szakmai képzés minimális sikere, s a szakmai beilleszkedésre való törekvés/ kívánalmát kell érvényesítenünk a pályaválasztási orientáció pedagógiai feladatkörében.

- Végül pedig a tanulóknak tulajdonképpen "kettős" választást kell realizálniok:

Választani kell egy pályairányba eső pályaszerepet /pl.építőipari szakmunkás, építőmérnök stb./

A pályaszerep a közvélemény szintjén és önmaga előtt is bizonyos fokig minősíti a fiataalt. Az értékorientációnak ez a pályaszerep is részét képezi. A pályaszerepek szociális értékelések eredményei, s ennek megfelelően változó értékként regisztrálhatók.

A pályaválasztási döntések családi és iskolai előkészítése során egyoldalságok tapasztalhatók a pályaszerepek értékelésében; másrészt pedig a kíváncsnál nagyobb mértékben befolyásolja a pályaszerep a döntéseket.

A pályaszereppel való azonosulás több-kevesebb mértékben függ a saját társadalmi /közösségben betöltött/ szerep, ill. a nemi szerep értékelésétől értelmezésétől is.

/Ennek a pálya értékelésére gyakorolt hatása mutatkozott meg a lányok gépi forgácsoló szakmához való viszonyulásában./

Az utóbbi két szerep nevelés során történő helyes értelmezése is hozzájárul a pályaszerepekkel való adekvát azonosuláshoz.

Választani kell egy specifikus Értéktartalmú pályatevékenységet, s képessé kell válniok a szakképzésben való megfelelésre.

A pályatevékenységek iránti érdeklődés és képességbeli megfelelés megfogalmazása az általánosan képző iskolák tanulóinak nagy gondja. Gyakran bonyolultnak tűnik számukra a pályák követelményrendszere.

Ennek egyszerűsítésére törekedve, úgy ítéljük meg, hogy a nevelési fő feladatokból eredeztetett Érték-osztályok felé történő orientációt tágabb értelemben vett értékorientációs körként is kategorizálhatjuk.

E kategorizáció érzékeltetését két példán kíséreljük meg:

- Az élelmiszer eladó szakma /kereskedelmi pálya/ alapvető jellemzője az emberekkel történő kapcsolatteremtés.

Az eladó automatikusan /készség szinten/ végzi az áruszeletelést, csomagolást, mérést, számolást.

Tudatos tevékenysége döntő módon a vevővel való kapcsolatteremtésre irányul.

Ennek alapján érdeklődésének előterében az emberekkel történő kapcsolatteremtés áll. Ez pedig főként az erkölcsi nevelés gyakorlatában gazdagodik.

- Az autószerelő a készség szintjén végzi a motorház felnyitását, csavar-

anyák lecsavarását, bizonyos alkatrészek kiemelését é.i.t. Tudatos tevékenységének /diagnosztika, megoldás menete/ élén a politechnikai ismeretekre való emlékezés, képzelet és gondolkodás áll. Ez főként a természettudományosan megalapozott politechnikai nevelés során fejleszthető.

*

Az előbbi - kérdések sokaságát még nyitva hagyó - példák alapján reményt látunk arra, hogy szorosabb kapcsolatot, megfelelést keressünk a pedagógiai és pályaválasztási kategóriarendszer között, különösen az értékorientáció vonatkozásában.

Egy elvégzendő vizsgálat megfontolásakor abból a feltételezésből indultunk ki, hogy legmegformáltabb közléseket a tehetséges tanulókkal kapcsolatban kaphatunk.

Optimális esetben - ha feltételezzük, hogy nagyon sok tanuló tehetséges valamiben - értékelhető információk tengerét kellett volna kapnunk. Ezért inkább a valamilyen területen kiemelkedő érdeklődést és tehetséget mutató tanulók jelzését kértük 69 ált.iskolai, 51 középiskolai és 14 szakmunkás-képző iskolai osztályból, összesen 37 megyei településről.

Ennek eredményeként 478 tehetségesnek tartott tanulót vehettünk nyilvántartásba. Érdeklődésük és tehetségük - pedagógusok által jelzett - irányát a 9.sz. melléklet részletezi.

E szerint a tanulók jelzett irányulásainak megoszlása a következő:

<u>tantárgyi érdeklődés és képesség:</u>	73 %
általános érdeklődés és képesség:	8 %
egyéb érdeklődés és képesség:	19 %

Az egyéb irányulásmegjelölések az alábbi csoportokba voltak összevonhatók:

- emberekkel foglalkozás;
- műszaki-technikai irányulás;
- művészeti tevékenység;
- sport;
- közügyesség.

A nyilvántartásba vett tanulók köréből kiemelt 290 fő kérdőíves kikérdezése során tantárgyi érdeklődésük - évfolyamonként emelkedő sorrendben - a

10.sz. mellékletben részletezettek szerint alakult:

Az ált. iskola befejezésére nagyobb, a középiskola befejezésére pedig kisebb érdeklődés szükülés végén mintegy 90 %-ban 3 tantárgy iránt érdeklődtek kiemelkedőbben, egyben ezekből kiemelkedő teljesítményt is nyújtva. A pályatükrökben szereplő foglalkozásonkénti 2-4 tantárgy kiemelésével ez a tantárgyi irányuláskör jól összecseng.

Az egyes tanulóktól választ kértünk arra, hogy milyen tevékenységi területen tudják a legjobb teljesítményt nyújtani.

A kérdéseket a 11.sz. melléklet tartalmazza.

A válaszok között gyakran előfordult az érdeklődés és a képesség szerepeltetése egyaránt /"szeretek gyerekekkel foglalkozni"; "szeretek énekelni, és igen szép hangom van"/.

Aktuális pályaválasztási irányulásukat pedig összevetettük a preferált tevékenységi területekkel.

A választott pályákat személyenként /+ -/ besoroltuk annak megfelelően, hogy egybe esnek-e a preferált tevékenységi területtel, ill. abba a tágabban értelmezett érdeklődési /értékorientációs/ körbe esnek-e vagy sem.

Az értékelésnek ebbe a körébe bevont 249 fiatalra vonatkozóan a következő eredményt kaptuk:

A jelzett alábbi érdeklődési köröknek megfelelő pályakör /pálya/ választása:

	<u>Igen</u>	<u>Nem</u>
	<u>Ált.iskolások:</u>	
Tudományos	5	1
Politechnikai /műszaki/	31	3
Emberekkel fogl.	64	5
Esztétikai /művészeti/	6	-
Összesen:	106	9
	<u>Középiskolások:</u>	
Tudományos	18	1
Politechnikai /műszaki/	31	9
Emberekkel fogl.	67	5
Esztétikai /művészeti/	3	-
Összesen:	119	15

		Ált.középisk.együtt:	
Tudományos		23	2
Politechnikai /műszaki/		62	12
Emberekkel fogl.		131	10
Esztétikai /művészeti/		9	-
Összesen:		225	24
% érték		90.4	9.6

A testi neveléssel összefüggésbe hozható mozgásosság iránti érdeklődés leghatározottabban /46 igen, 28 nem válasz/ a politechnikai érdeklődéssel kapcsolatban jelentkezett.

A tanulók érdeklődésében megfogalmazott értékirányulások és a tágabb értelembbe vett pályae érdeklődési körök összefüggéseit a 12.sz., 13.sz. és 14.sz. mellékletekben részleteztük.

Minden egyes pálya esetén érzékelhető, hogy a tanulók leendő pályájukon többféle érdeklődést és képességet kívánnak realizálni. Így a pedagógus pályára készülőkhöz közöl változó arányban a tudományos, politechnikai, esztétikai és mozgásos érdeklődésüket is. A domináns /emberekkel foglalkozás/ érdeklődés irányának további pontosítására ösztönöznék a további fontos, de kisebb súlyúnak ítélt érdeklődések. Akinek a második fő érdeklődési iránya a mozgásosság, feltehető, hogy nagyobb valószínűséggel lesz testnevelő tanár. A humanisztikus érdeklődése mellett inkább politechnikai irányultságú tanuló a technika vagy fizika szak választásával "tartósíthatja" leendő pályáján politechnikai érdeklődését.

Egy-egy pályae érdeklődés mint specifikus irányulás az Értékek hierarchikus sorára való irányulást is feltételezi. Az orvosi pályára irányuló tanulók "igen-nem" válaszai szerint e pályán érdeklődéseiket az alábbi rangsor szerint kívánják realizálni: emberekkel foglalk. /17-4/, tudományos érdekl. /15-6/, mozgásosság iránti érdekl. /13-8/, esztétikai érdekl. /8-13/, politechnikai érdekl. /7-14/.

A következő táblázatban összefoglaljuk a tágabb érdeklődési köröket, s az azokkal kapcsolatos érdeklődési irányok rangsorát a vizsgálat eredményei alapján.

Érdeklődési irányok:

Pályaérdeklődési körönként az érdeklődési irányok rangsora:

	Tud.-os:	Emb.fogl.:	Politechn.:	Eszt.-i:
Tudományos	1.	3.	3.	2.
Emb.fogl.	2.	1.	4.	4.
Politechnikai	5.	5.	1.	5.
Esztétikai	3.-4.	4.	5.	1.
Mozg.iránti	3.-4.	2.	2.	3.

A rangsorok átlagai alapján a vizsgált mintában a tevékenységek iránti érdeklődés rangsora a következő:

1. Tudományos tevékenység iránti érd. /2,2 rangpont/
2. Mozgásosság iránti érd. /2,6 rangpont/
3. Emberekkel fogl.iránti érd. /2,7 rangpont/
4. Esztétikai tevékenység iránti érd. /3,3 rangpont/
5. Politechnikai "- "- /4. rangpont/

Tekintettel arra, hogy nemcsak a munka célja, hanem az ember célja is determinálja a tevékenységet; jogosan fogalmazható meg az az igény, hogy a pályákat az emberi sokoldalúság minél szélesebb spektrumában ismertessük meg a tanulókkal. A vizsgálat révén kapott eredmények értelmezése arra mutat, hogy legeggyértelműbb a tanulók pályaismeretében domináns érdeklődésük és a pályatevékenység kínálta domináns tevékenységi lehetőség közötti megegyezés felismerése.

Ennek a dominanciával rendelkező érdeklődésnek a megnevezése a pályaválasztás szakirodalmában főként az értékek alapján történik.

Sarlós Katalin /1981./ gazdag irodalmi anyagot sorakoztatott fel az érdeklődés jellemzőinek, irányainak, összefüggéseinek a tisztázására.

Az érdeklődés és az értékirányulás közötti kapcsolatokat elemezve, hivatkozott Superre, aki szerint a különbségtétel önkényes.

T.i. az érdeklődések az értékek konkrét kifejeződései.

Spranger hat centrális Értéket sorol fel. E mellé, az egybeesések tendenciáit jelezve, felsorakoztatjuk az Érték-főosztályként, illetve tágabban értelmezett érdeklődési körként értelmezett nevelési fő feladatok művelődési javak szerinti sorát:

Spranger Értékei:

elméleti
gazdasági
politikai
vallási
szociális
esztétikai

A nevelés fő feladatai:

tudományos nevelés
politechnikai nevelés
erkölcsi- "-
világnézeti "-
esztétikai "-
testi "-

Hasonló érintkezési pontokat állapíthatunk meg a pályaválasztási szak-
tanácsadásban alkalmazott /Ritoók Pálné - Takács Márta 1967./ Irle -
Csirszka féle érdeklődési kategorizáció és a nevelés fő feladatai között.
Ezt az összehasonlítást elvégezve a következő találkozási pontokat ismer-
hetjük fel.

Irle - Csirszka féle kategorizáció:

Elméleti
Technikai
Közlekedési
Mezőgazdasági
Humán
Kereskedelmi
Adminisztratív
Vezetői
Minimalista

A nevelés fő feladatai:

Tudományos nevelés

Politechnikai nevelés

Erkölcsei nevelés

Az összehasonlítás alapján - tekintettel a munkapszichológiai, s prakti-
kus szempontokra - nem egységes felosztási alapról indultak ki az első
kategorizációi készítői. T.i. az adminisztratív kategória a munka jelle-
gére vonatkozik /nem érinti a tartalmat/; a vezetői kategória a beosz-
tásra, a minimalista pedig inkább a kötelességteljesítéshez való globális
viszonyulás gyenge attitűdjére vonatkozik. Hiányzik az esztétikai - és a
mozgásosság iránti érdeklődés is.

Az érdeklődés kategorizációjának ma már igen sok változata terjedt el.
A változatbeli gazdaság egyik oka az axiológiai tisztázatlanságban, a
másik oka pedig a specifikus értéktartalmú tevékenységek sokaságában
keresendő. Végül is annyiféle érdeklődés van, ahány féle specifikus te-
vékenység.

A jelzett érintkezési pontok alapján indokoltnak tartjuk a nevelés fő feladatainak tágan értelmezett érdeklődési körként való felfogását is.

Azzal a fontos kiegészítéssel, hogy nem az értékorientációs./érdeklődési/körről kell következtetni a specifikus irányulásra, hanem az induktív úton megismert tanulói érdeklődések általánosíthatók érdeklődési körre.

Annál is inkább, mert ami "bemeleg" a nevelés során, annak kell "kijönnie".

Ha a nevelési folyamatban a kategorizált Értékeket közvetítjük, akkor ezeknek is kell interiorizálódnia a tanulóknak.

A pályaválasztási éretté nevelés folyamatában a tágabban értelmezett érdeklődési vagy irányulási körök meghatározásának /elhatárolásának/ jelentőségét a következőkben foglalhatjuk össze:

- Egybe esnek a nevelés céljaként megfogalmazott sokoldalúság tartalmaival.
- Rokonthatók a munkamegosztás során kialakult Értéktartalmú munkatevékenységekkel.
- A tanulók alapirányulásainak megismerése jelentős útmutatást képez a pályaválasztási döntést érlelő speciális tevékenységi formák megválasztásához.

A gimnázium orientációs évében esedékes specializáció /fakultáció/ megválasztása megalapozottabban történhet, ha a tanuló nem csupán tantárgyi, de tevékenységi körök iránti érdeklődésére is alapozhat.

A matematikai-fizikai tantárgyi érdeklődéshez kiemelkedő tevékenységi kör iránti érdeklődésként ugyanis egyaránt társulhat, tudományos... politechnikai vagy humanisztikus érdeklődés.

Hasonlóan megkönnyítheti az egyes tevékenységi körök iránti kiemelkedőbb érdeklődés ismerete pl. a 7.osztályban a pályaismertető rendezvényekre történő szervezések megalapozottságát.

Általában mininális a pályaválasztási elhatározás érlelése tekintetében a hozama annak a munkahelylátogatásnak, amelynek során pl. a belvárosi, angol tagozatos osztály tanulói tekintik meg az ács-állványozók munkáját.

Igéretesebb lehet viszont azoknak a fiataloknak a benevezése egy "kereskedőt keresünk" akcióba, akik a 7.osztály elején annyit már valószínűsítene, hogy leendő pályájukon mindenképpen emberekkel szeretnének foglalkozni.

Természetesen a nevelés részletes céljai alapján is tovább szűkíthetők a tágran vett érdeklődési körök. Pl. a politechnikai nevelésen belül a gép-ipari vagy mezőgazdasági tevékenység iránti érdeklődésre é.i.t.

A pályatevékenységben - miként a determináló képesség alá rendelődnek az egyes készségek - a vezető tevékenység iránti érdeklődés szolgálatába rendelődnek az inkább eszköz jellegű érdeklődések.

A pályaválasztásra készülő tanulók érdeklődésének alakulása azonban nem követ ilyen szabályszerűséget, hanem igen változatos egyéni érdeklődés alakulási kombinációkkal találkozunk.

A pályaválasztási értékirányulás átfogóbb feladatköre a pályaválasztási Szándék többé-kevésbé differenciált pályacélban való megfogalmazása, a főbb életcélok, élettervek kijelölése. Ez a folyamatos tervezés, a tervezés - végrehajtás állomásainak /tájékozódás- mérlegelés - célkitűzés - feladatok ütemezése é.i.t./ algoritmusaiban bizonyos gyakorlottságot feltételez.

Ezzel kapcsolatos néhány esetrészletet mutat be a 15.sz. melléklet.

A pályaválasztási elhatározás realitásához feltétlenül szükséges a pályatevékenység, s az azzal elérhető más Értékek analitikusabb megismerése is. A Békés megyében meghonosított p á l y a b e m u t a t ó /1977./ folyamat során száz ált.iskolai tanulót ismertettünk meg a növénytermesztő gépész szakmával és a szakképző intézettel.

A pályabemutató vázlatos ismertetését a 16.sz. melléklet tartalmazza.

Az ilyen jellegű pályaismertetések egyik legfontosabb követelménye a területen a társadalmi érdeklődés felkeltése, a rendezvény e s e m é n n y é emelése.

/Az NDK-ban szinte ünnepivé emelik a pályaválasztás eseményét./

A pályaszerep, pályatevékenység, pályatávlatok, szakképzési körülmények értelmi, érzelmi feldolgozásának az akaratra /pályaorientációra/ gyakorolt hatását érzékeltetjük a Szándékváltozások tényszámaival.

	Elhatározta a szakma válasz- tását	Még mérlegeli a szakma választását	Nem választ- ja a szak- mát
A rendezvény előtt	29 fő	63 fő	8 fő
A rendezvény után	64 fő	19 fő	17 fő

A pályaorientáció analitikus tudatosításának első lépéseként a tantárgyi kapcsolódások tudatosságát elemeztük.

A folyamat megkezdése előtt a résztvevő tanulók az alábbi tantárgyakat ítélték fontosnak e szakma eredményes elsajátításához:

gyak.fogl.	78 fő	számtan	53 fő
fizika	77 fő	kémia	43 fő
élővilág	76 fő	egyéb	12 fő

Arra kellett törekedni, hogy azoknál a tanulóknál is tudatosuljon e tantárgyak szerepe, akik eddig nem ismerték megfelelően a szakma tantárgyi összefüggéseit.

Felfigyeltünk a testnevelés tantárgy /2 válasz/ mozgásos képességeket fejlesztő szerepének az általános figyelmen kívül hagyására.

Örvendetesnek ítéltük - a ma még presztizsét kereső - gyak.foglalkozás tantárgy szakmaválasztási összefüggésének magas tudatosodási arányát. Ebben szerepe volt az e tárgyat oktató pedagógusok azon felismerésének /Bőke Gy. 1980. 28/, hogy hozzáértésük alapján azok segíthetik leginkább e szakmára való irányulást; akik legjobban ismerik a tanulóknak az adott pályákkal leginkább vonatkozásba hozható megnyilvánulásait.

A pályabemutató redvezvény keretében fontosnak tartottuk a pályatevékenység, s a pályaszerep megismerését egyaránt.

E kíváncsi alapján a pályabemutató résztvevői - mintegy előfeladatként - lakhelyükön munka közben felkerestek szakmunkásokat és a velük készített interju során alapozták meg pályaismeretüket.

Ennek a hozamát részletezi a 17.sz. melléklet.

A mellékletben feltüntetett részletezés egyben arra a következtetésre is alapot ad, hogy az é r t e l m e z é s e k nagy egyéni különbségeket mutatnak.

Természetesen megmutatkoztak a szakmunkások tudatosító tevékenységének hiányosságai is /pl. csupán 8 tanulónál hangsúlyozták a szakma növényápoló jellegét, s csak 7 tanulónál a természetben végzett munka szépségeinek élményforrását/.

A szakma nehéz fizikai jellegénél fogva sikerült viszont tájékozódni a munka férfias helytállást igénylő nehézségeiről.

A pályabemutató alkalmával igen sok olyan új ismereteket és készségeket sajátítottak el a tanulók /18.sz. melléklet/, amelyek valóban analitikusabbá tették orientációjuk tartalmát.

Nagyon találónak érezzük erre az előrelépésre a Kovaljov /1972. 324/ által tisztázott "hozzáértésbeli" gyarapodást.

Végül a legbensőbb történés, az érzelmileg hangsúlyos élmény, érdeklődés kialakításának a feltételeit is biztosítanunk kellett. A tanulók élményforrásait a 19.sz. melléklet részletezi.

Ezúttal is egyértelmű a fő tevékenység /az erőgépek vezetése/ élménymeghatározó szerepének a kiemelkedése. Akár a gépi forgácsoló lányoknál az esztorgálás, vagy pedagógus pályára irányulóknál a tanítás, nevelés szerepének kiemelése. Természetesen annál erősebb húzóerővé /pl.az erőgépvezetés életcél/ válik a determináló tevékenység élménye, minél több, ennek alárendelt élmény erősíti.

Az érdeklődést ébresztő és támogató élmény vonatkozásában azt tartjuk a legdöntőbbnek, hogy annak "megjelenéséig" feltétlenül el kell jutni a pályaválasztási döntés előtt.

Az élményben - mint a tapasztalat hangsúlyos mozzanatában - "találkozik össze" a belső feltételek egymásba fonódó összessége a vele adekvát tevékenységgel.

Igy meg kell tudnunk érteni azokat a fiatalokat is, akik bizonyos "együttjárás" /pályaválasztási Szándék/ után "szakítanak" e Szándékkal, majd újabb pályaválasztási Szándékot fogalmazznak meg.

A felismerés pedagógiai jelentőségére való tekintettel, még azt a kiegészítést tesszük, hogy a szakmai tevékenység jellege meghatározta pályabemutásra kell törekedni.

Egy eladó-jelölt pl. szinpadra állítható és beszéltethető, mert "közönség" előtt fog dolgozni.

Ugyanez a megoldás egy növénytermesztő gépész jelöltnél kevés, vagy negatív eredményt hozna.

Az utóbbi esetben inkább a műhelyben és a természetközeli végzett manuális és receptív tevékenységeket indokolt előtérbe állítani.

Csak így remélhető, hogy a tanuló "egész személyiségével" összetalálkoztassa a pályaszerepet és pályatevékenységet.

Sajátos problémakört képez a humanisztikus, emberrel foglalkozó pályairányulás értelmezése. Ebben a tevékenységi körben különösen hangsúlyoznunk kell az élménnyel való találkozás kitüntetett szerepét.

Annál az oknál fogva is, hogy ezekben az ápoló, gondozó, kiszolgáló vagy nevelő jellegű tevékenységekben más értelmet kap a teljesítményre, sikerre orientáltság.

Nem nehéz elképzelni - sajnálatos tapasztalatok is mutatják-, hogy milyen károkat okoznak az emberek pszichéjében azok, akik e foglalkozási körben a munkájuk "tárgyát" képező emberektől elvonatkoztatva, minden áron a "teljesítményt", a "sikert" állítják előtérbe.

Az a bolti eladó, aki abban ügyes, hogy mindent el tud adni; az a pedagógus, aki minden áron a legtöbb gyermeket akarja delegálni pl. a rajz szak körbe é.i.t., feltehetően a vevő, vagy a tanuló bizonyos kárára teheti ezt. A hazatérve felocsudott vevő bosszankodni fog pl. a működésképtelenül vásárolt műszaki cikken vagy játékszeren; az érdeklődésének, képességeinek nem megfelelő szakkört választott tanuló pedig hamarosan rádöbben arra, hogy inkább énekkarra kellett volna jelentkeznie. Szélsőséges esetben pedig arra, hogy netán félrevezették, "eszköznek" tekintették.

Éppen abban ragadható meg e foglalkozási kör motivációjának releváns vonása, hogy nem csupán a teljesítmény, de az azzal összefüggő e m b e r i s cél, nem kizárólag eszköz.

Találónan különíti el és egyben egyesíti is Csirszka János /1968./ a vezetői munkatevékenységben a személyi- és a munkavezetést, érvényre juttatva dialektikus kapcsolatukat.

Pregnánsan tömöríti magába e követelményt a pályalélektanban kiemelt "máson való segítség" szándéka, motivációja.

A jó teljesítmény ebben az esetben olyan paradox módon foglalmazható meg, hogy "háttérbe kell tolnia magát" /pl. mindent a vevőért!/, hogy teljesítményeiben "előbbre" jusson.

Ebből a megközelítésből a tanulók közösségi életében feltétlenül helyes értelmet kell kapjon az "aktivitás" fogalma.

Fejletlen közösségi kontroll esetén előfordul, hogy önmagát mások rovására túlexponáló tanuló jut pl. vezető szerephez, s ennek nem, vagy nem kellő értékelése, értelmezése esetén maradéktalanul motiváltak ítélik a tanulót különböző humán pályákra.

Az előzőekben érintett néhány pálya kapcsán is érzékelhető, hogy esetenként mennyire keveset mond egy-egy tantárgyi osztályzat önmagában a tanulóról; s hogy mennyire fontos az egyes tevékenységi körökre való irányultság alapos ismerete is.

A tanulók érdeklődésének, pályae érdeklődésének horizontális ismeretén túl rendkívül fontos érdeklődésük genezisének, fejlődésének a megismerése, szem előtt tartása.

Nagy László /1982. 25-43/ a gyermeki érdeklődés fejlődésének alábbi fokozatait különböztette meg:

- érzéki érdeklődés /1-2 éves korig/
- szubjektív érdeklődés / 2-6 év/
- objektív érdeklődés /7-10 év/
- állandó érdeklődés /10-15 év/
- logikai érdeklődés /ifjúkor/

A csecsemő még a különböző érzéki modalitások körében keresi és leli örömet /megnéz, megfog, megizlel stb./. Az óvodás képzeleti örömeinek forrásai a tárgyak. Időnként mi felnőttek magunk is meglepődünk - pl. óvodások rajzkiállításain - alkotó fantáziájuk megnyilvánulásai láttán. Az iskoláskorban a konvergens érdeklődés /gondolkodás/ túlzott preferálásával gyakran "elhervasztjuk" a kreativitás óvodáskori virágzását.

Meglepetve tapasztaltuk, hogy egy ábra viszonylatban feladott kreatív feladatban egy /közepes tanuló/ II. gimnazista csupán hat jó megoldást produkált. Ezzel szemben 5 éves óvodás kislányunk 19 jó megoldásra volt képes.

Tekintettel arra, hogy ebben a korban a belső világ kivetítésének dominanciája a jellemző, fel kell figyelniük egyes hajlamok megmutatkozására. Alsó tagozatos tanulóink valódi tárgyakat valóságosan akarnak funkcionáltatni. Ha van türelmünk és leleményességünk a Szándékaik és képességeik közötti hatalmas szakadékot áthidalni, akkor - a később gyakran kritikussá váló - tárgyakhoz való viszonyukat kedvező szintre "állíthatjuk be".

I.osztályos fiú gyermekünk forgalommentes helyen, ülünkben ülve már "vezette" /kormányozta/ a gépkocsit. Azóta megerősödött az a hite, hogy ő is képes lesz megtanulni ezt a felnőtt tevékenységet.

Az óvodások és kisiskolások a tevékenységekhez, így a pályatevékenységekhez kapcsolódó szerepekről is formálnak magukban egy érzelmileg domináns diffúz mintát.

Ha a lakásban megjelenő fizikai munkást rendre leértékelő módon

szólítják meg a szülők /"Aztán ne csináljon szemetet és lába ne keljen valaminek!"/; az értelmiségihez pedig rendre egyértelmű tiszteletet kifejezve szólnak /"Parancsoljon helyet foglalni a doktor úr"/; akkor ezzel egyben a gyermek különböző pályák iránti érdeklődésének a "megalapozásához" is hozzájárulnak.

Ismeretes és vizsgálatunk során is tapasztaltuk, hogy az ált.iskola befejezéséig a tanulók állandósultabb érdeklődést mutatnak néhány tantárgy iránt. Ezekre /is/ szeretnék alapozni továbbtanulásukat. Az állandó érdeklődési irány a másoktól való különbözőséget, az "én" kialakulási irányát is jelzi. Az állandósult érdeklődés a tevékenység időráfordításában és elmélyültségében mutatkozik meg. A "Mi érdekel engem?" és "Milyen vagyok én?" kérdések kölcsönös megválaszolhatósága foglalkoztatja a tanulókat. Az állandó érdeklődést nem mutató tanulóknál tapasztalhatunk önértékelési zavarokat is. A tanuló is csak "olyan mértékben individualizálódhat, ahogyan szocializálódik." /Rókusfalvy 61/

II.osztályos gimnazisták már igen jól érzékelik, hogy énük sokkal több, mint tantárgyi érdeklődések summázata. A pályaismereti-önismereti tanórákon szembe is találják magukat a társadalmi munkamegosztásban kialakult pályák követelményrendszerével, amely egyben önmegvalósításuk lehetőségét is képezi. Néhány pálya követelmény, ill. lehetőségrendszerét részletezzük a 20. és 21.sz. mellékletekben. A tágabban értelmezett tevékenységi körök következtetés érvényesítésére törekedve, a pályakövetelményeket tevékenységi körönként foglaltuk össze. Már e szűk körre /6 pályára/ kiterjedő kategorizációban is észrevehető az azonos pszichikus tevékenységek teljesen eltérő pályáknál történő ismétlődése.

Igy a megosztott figyelem az eladóknál és az RTV műszerésznél egyaránt követelmény. A türelem feltétele a felszolgálók és az eladók eredményes kapcsolatteremtésének; az ezzel rokonítható higgadtság és meggondoltság pedig szükséges a gépész- és villamosmérnök munkájához.

Korábbi elemzéseink során többször jeleztük a "tartalmi tényezők" befolyását a tanuló pszichikus tevékenységére. /Pl.egyik tantárgy szorongást váltott ki, a másik pedig nem./

Ha nem laboratóriumi, hanem élethelyzetben figyeljük meg a tanulókat, akkor azt tapasztaljuk, hogy egyesek jól megosztják a figyelmüket ember-ember relációban, mások pedig inkább az ember-gép vagy eszköz relációban. Az állandósult érdeklődést éppen az is jellemzi, hogy - a struktúra és funkció kölcsönhatása folytán - érdeklődési területén a tanuló pszichikus tevékeny-

sége is eredményesebb, kedvezőbb. A tanuló érdeklődését /pszichikus sajátosságát/ jelző pszichikus állapotok, kedvező "háttért" jelentenek az egyes pszichikus folyamatok lefolyásához.

Tapasztalataink szerint sokszor a felső tagozatban, s ugyancsak a középiskola első éveiben fordul elő a tanulók érdeklődési "előjelének" érthetetlennek tűnő megváltozása. Az addig pozitív Értékekre irányuló tanuló szinte máról-holnapra egyéb "értékekre" /dohányzás, negáció értékke emelése, kétes izlésű zenekarok sleppjéhez csatlakozás é.i.t./ irányul.

Találkoztunk már olyan - korábban panaszmentes 8.osztályos tanulóval, aki úgy nyilatkozott, hogy: "Nem érdekel semmi, nem akarok lenni semmi."

Ilyen - a serdüléssel összefüggésbe hozható - megnyilvánulások kétségbe ejtik a szülőt, sőt néha a pedagógus is érthetetlennek ítéli a helyzetet.

A gyermeki fejlődés ciklikusságának, ciklusváltásai törvényszerűségeinek ismerete, megismertetése azonban mérsékelheti az e jelekből leszűrhető túlzottan rossz prognózisoktól való félelmet.

Allport /1980. 188-190/ az Értékek, a kultúra elsajátításának -elvetésének - újbóli, egyénibb színezetű elfogadásának a "spiráljára" találó példaként említi az írástanulás fejlődését.

Előbb egységesen tanulnak meg gyermekeink írni, majd megtanult írásuk részbeni anaxiomatizálása és hiperaxiomatizálása révén kialakítják, rögzítik individualizált stílusukat.

A serdülő a korábban elfogadott Értékeket és követelményeket elveti, mert fejlődő énjét "szorítják", nem rászabottak - különösen, ha az egyéni bánásmódot nem érvényesítjük - míg nem önismeretének, önértékelésének kikristályosításával individualizálni, önmagához "igazítani" képes lesz azokat.

Eme átmeneti időszakok nagy egyéni eltérésekkel "zajlanak le". Egyes fiataloknál alig észrevehetően, másoknál pl. markáns lázadások után akár egy nyári szünet alatt megtörténik az egyéni erők újbóli kikristályosodása. Különösen jellemzőnek tartjuk a gimnázium III.osztályára történő értékkrisztályosodást.

Az állandósult logikai érdeklődés szintjén a fiatalok érdeklődése elmélyül a jelenségek belső összefüggéseinek megértése irányába. A tanulók kezdeti diffúz érdeklődése a folyamatos differenciálódás útján fejlődik, gazdagodik.

Nevelőmunkánkban ma még óriási tartalékok rejlenek a pályaválasztást megelőző pályaeérdeklődések fejlesztésében.

Szélesebb összefüggésben is hasonló konkluzióra jutottak: "mai iskolarendszerünk lehetőségeit /pl. az egységes nyolcéves alapiskoláztatásban rejlő pályairányítási, képességfejlesztési, hajlam-felderítő lehetőségeket/ a lehetségesnél és elvárhatónál jóval alacsonyabb színvonalon és egyenetlenül realizáljuk". /Gazsó Ferenc és Pataki Ferenc 1980. 179-185/

A tanulók érdeklődésének fejlődése természetesen nem pontosan az ismertett időszakokhoz kötött. Lejtyesz /1975./ tehetséges tanulók életútjának vizsgálata során észrevételezte, hogy a tanulóknál a későbbi életkorra jellemző tulajdonságok /állandó érdeklődés, szorgalom stb./ korábbi megjelenése volt megfigyelhető. A szerző munkájában végig vonulónan kiemelte a tanulók érdeklődésével is összefüggő értelmi aktivitás és önirányítás szerepét a tanulók körében.

Az egyéni bánásmód érvényesítése azt is jelenti, hogy az egyén számára legoptimálisabb időszakban kell törekednünk adott tevékenységek iránti érdeklődésének kialakítására.

A tanulók meglévő érdeklődésének "méltatása" hasonlóan fontos nevelési kérdés, mint érdeklődésük kialakításának feladata. Ma még gyakori a dominánsan tiltásra korlátozódó szülői attitűd. A tiltással folytonosan frusztrált gyermek az átlagnosnál súlyosabb pszichés terheket visel, mert dinamikus irányulása /érdeklődése/ rendre akadályba ütközik.

Rosenweig PFT tesztjét ismertette Pálhegyi Ferenc /1976. 11/ a frusztrációs helyzet 3 tényezőjével /tanuló-akadály-cél/ érzékeltette a jelenséget, ill. lehetséges következményeit. Helyzettől, de egyéni jellemzőktől is függ, hogy melyik tényező kap nagyobb hangsúlyt.

A személy hangsúlya tipikusan az én-védelmi válaszokban fejeződik ki. Jellemző előfordulásával találkozunk ált.iskolásoknál pályakivánságuk szülők általi ellenzése esetén.

E viselkedés továbbfejlődése is lehet a cél hangsúlyozottsága, melynek során a tanuló a helyzet lehetséges megoldását keresi.

Hangsúlyt kaphat és gyakran kap az akadály, az akadályozó személy. Az akadályoztatás által keltett indulatok kifejezése és "elfojtása" vagy befelé fordítása mellett, sajátos lehetőségként jelentkezik az akadályoztatott helyzet létrejöttének megelőzése, elkerülése. A pályaeérdeklődések megvalósításának akadályoztatása tekintetében azt tapasztaljuk, hogy a tanulók - családban elfoglalt helyzetüknél fogva - meglehetősen tehetetlenek a szülők ellenállásával szemben. Általában harmadik személy - pedagógus vagy

pályaválasztási szakember - segítségét próbálják igénybe venni. Nekünk felnőtteknek általában gyenge a toleranciánk még a tanulók indokolt védekező indulatait /"agressziója"/ esetén is.

8.osztályos kislány kifogásolta, hogy a bolti vásárlás közben lábára lépett idősebb hölgy nagyon lekiabálta, mert kicsit indulatosan szólt a hirtelen fájdalom miatt.

Egy új iskola udvara az első hónapokban még nem volt birtokba vehető, ezért a tanulók a szüneteket is az épületben töltötték. Egyik felnőtt kibírhatatatlannak minősítette a tanulók szünetben, sőt órákon is tanusított "hancúrozását". A hancúrozást bizonyos mértékig pedig érthetővé tette az a tény, hogy 800 tanuló mozgásvágyának tartós frusztrálásáról volt szó.

Feltehetően a frusztrációs helyzetek számának csökkentésével jelentősen mérsékelni tudjuk az időnként "problémává" növekvő tanulói "agresszivitást". A pályaválasztás vonatkozásában e tevékenység oktató-nevelőmunkába történő szerves beépítésével, folyamatos napirenden tartásával előzhető meg sok száz tanuló frusztrációja /pályakivánságuk elutasítása./

b/ Értékkorientáció és életmód

Tekintettel arra, hogy az embert ösztönző "nyomóerők", az önkéntelen irányulások jelentős mértékben a tudatosítottból automatizálódnak; az önkéntelen irányulások elemzését záró konkluziókból további értelmezési lehetőségeket kamatoztathatunk a tudatos irányulás feladatkörében.

Egyrészt azt a felismerést, hogy nem csupán egyes célok; hanem sokkal inkább célok sorozata /beállítódások/ és célok sajátos szerveződésű csoportjai /pl. erkölcsi beállítódás/ jellemzik és vezérlik az embert.

Másrészt a szokások elemzésének keretében nem csupán a cselekvés intencionális /szándék/, hanem műveleti aspektusa is arányos helyet kapott a célviszony problematikában.

E felismerések alapján is megkülönböztetett figyelmünkre érdemesek azok az átfogó célkategóriák, amelyek életelvekként, életideálokként, eszményképeként életünk átfogó irányultságát jelzik és ösztönzik. A mindezen irányultságainkat egyesítő életmód pedig a "műveleti" aspektust, a "hogyan éljünköt" is magába foglalja.

Ágoston György /1970. 284-289/ neveléseméletében - az utánzás és empátia pszichológiai összefüggésre utalva - jelentős terjedelmet szánt a példa és eszménykép állítás nevelési módszerének.

Napjainkban különösen fontos szem előtt tartanunk Ágoston György /u.o.288/ következő megállapítását: "Nem szabad belenyugodniunk, hogy tanítványainknak erkölcsileg felszínes, értéktelen, tartalmatlan életmódot, individualizmust, egoizmust sugalmazó eszményképei legyenek". /Kiem.tőlem/

G.Donáth Blanka /1964./ serdülő lányoknál az értékek motiváló szerepét vizsgálva, az alábbi életideál típusokat különböztette meg: hedonista, heteronóm és autonóm életideál. Ez a "húzóerőkre" vonatkozó tipizálás az Értéktartalmakat és azok interiorizálását illetően összezseng a rubinsteini "kötelességtendenciák" szerinti tipizálással, mintegy újabb igazolásaként a cél rendszerteremtő erejének.

Losonczy Ágnes /1977. 50/ - éppen egy Békés megyei életmódkutatásra támaszkodó munkájában - az "életet átszövő értékek rendszereiben" kutatta "az életet szervező eszméket, elveket,..." Ugy találta: hogy "Az érték- és eszközrendszerek orientálják az embereket, mozgási biztonságot adnak, s miközben megkötik a cselekvéseket, szimbolikusan is kifejezővé válnak a köznapi erkölcsi rendben, sajátosan stilizálva a magatartásokat". Felfogása szerint /u.o. 19./ az életmód egyben "kialakult életlehetőségek cselekvési rendszeré válása", továbbá /u.o. 35/ az életmódban realizálódik a "társadalmi adottságok és az emberi képességek feszültsége". Más megfogalmazásban: az életlehetőségek és életképességek harmóniája vagy diszharmóniája is kifejeződik az életmódban.

A pedagógiai értékelés tekintetében fontos a szerző /u.o.41/ életkörülmények és életmód közötti különbségtétele. Mig előbbiek kétségtelenül meghatározzák az életkeretek körét, addig az életmódot az életkörülmények nem determinálják egyértelműen.

A történeti szemléletet kiválóan értékesítő munka /u.o. 46/ számunkra leggyümölcsözőbb megállapítása is az életmód "történetiségével" kapcsolatos: "Az életmód formálására mindenképpen az emberek legkorábbi szocializációs élményei hatnak,..."

Magatartásában, tanulmányaiban súlyosan problematikus tanulóval 13 éves korában találkoztunk. 11 éves koráig tanyán élt. Maximális mozgékonyssággal, tevékeny állatszeretettel, minimális emberi kontaktussal és szerény otthoni tanulmányi követelményekkel.

A lakótelepi toronyházban nem tudott megszokni. Háromszor is viasszaszökött a tanyára, egy alkalommal - a II.emelet-röl leugorva - kezét is törte. Az életmódváltás nehézségein való átsegítésére egyetlen felnőtt sem volt felkészülve a környezetében. A tanulónál felmerülő problémák kapcsán egyetlen felnőtt sem gondolt az életmódváltás fruszt-rációt halmazó okaira.

Mig a felnötteknél nagyobb valószínűséget adhatunk a körülményeken való felül emelkedésre, addig a pedagógiai tapasztalat arra int bennünket, hogy különösen az alsóbb osztályos tanulók sokkal körülmény-, illetve helyzetvezéreltebbek, mint a felnöttek.

A kisgyermek számára a kulturált környezet és viselkedés előbb inkább csak eszköz szükségletei kielégítéséhez.

Mint Allport /1980. 186/ írta, csak fokozatosan kötődünk a kultúrából merített értékekhez, s hosszú az út, amíg a kultúra "életstilussá válik".

Rövidebb-hosszabb időre az életmód célkitűzés- és cselekvésmechanizmusai is rögzülnek, automatizálódnak. A tanulók életmódja egy nagy megszokásrendszer mögöttesére épül. Az életmód meglehetősen szilárd jellemzőjének tartjuk a tanuló által preferált tevékenységek jellegét.

A tevékenységek ugyanis jellegüktől függően a tanuló más-más strukturáját funkcionáltatják, tehát az ismétlődések a bió-pszicho-szociális strukturában rögzülnek.

Igy a sok mozgás és fizikai jellegű munka jelentős mértékben funkcionáltatja a tanuló szomatikus strukturáját. Általános iskolás tanulók pályaválasztási szándékainak egyik nagy "vizválasztója" a dominánsan fizikai vagy nem fizikai munkára felkészítő iskolákba történő irányulás.

Sajátos jellegű az u.n. adminisztratív tevékenység, amely részben rokonítható az iskolai /papír-ceruza/ tevékenységgel, másrészt pl. a lakótelepi szobákba "zárt" tanulók szabadidős "irka-firkálgatásával", folyóirataik rendezésével é.i.t. Elsősorban a lányok törekednek adminisztratív jellegű munkát kívánó pályák választására.

A Lüscher-teszt prognosztikai értékének alaposabb elemzésének buktatóit megkerüljük, de jelentős igazságmagvat vélünk felismerni az affektivitás vizsgálatának /Rókusfalvy, Povázsay, Sipos, Halmi,/1971./ elméleti alapvetésében.

Az e koncepcióban kategorizált beállítódások, rokoníthatók egyes pszichikus

funkciók domináns működtetésének igényével. Egy-egy pszichikus funkció domináns működtetésére beállítható a tanuló, szokásává válhat pl. a jelenségek dominánsan érzelmi vagy logikai felfogása. A kialakult szokások pedig nyomot hagynak az ember pszichikus strukturájában.

A Lüscher által kategorizált esztétikai beállítódást a gazdag fogékonyság /receptivitás/ jellemzi. Az esztétikai funkció a természethez, művészethez, igazsághoz, családhoz, barátokhoz stb. kötődés érzésével jár együtt. Jellemzője a rendre, harmóniára és szépségre törekvés.

Az átélt észlelésekre és képzeleti tevékenységre való törekvést is az esztétikai beállítódás jellemzőjének tartjuk. Végülis az érzelmi fogékonyság habitualizálódásaként értelmezhetjük az esztétikai beállítódást.

Megfigyeléseink szerint gyakran a humán, kertészeti vagy zoológiával kapcsolatos pályára irányuló tanulókat nem csupán a biológia tantárgy iránti érdeklődés, hanem esztétikai beállítódásuk bizonyos rokon vonásai is jellemzik.

A gyenge beszédkészségük miatt humán pályákra kontraindikált tanulók szívesen módosítják szándékukat pl. a kertész szakma vagy állattenyésztő szakma választására. E szakmunkástanulók kötődésüket, állatszeretetüket szívesen fejezik ki mozdulataikkal és sokszor u.n. "belső beszéd" útján is. Nagy örömforrásuk az állatok különböző megnyilvánulásainak érzelmileg hangsúlyos észlelése.

Jelentős számú tanulóval foglalkoztunk, akik igen fogékonyak mutatkoztak a mindennapi életben, szüleik nagy meglepetésére mégis csak közepes vagy elégséges tanulmányi eredményt értek el. Családi körben vagy kollégiumban ezek a tanulók kitűnnek receptív tevékenységük folyamatosságával. Fegyelmezési gondok alig merülnek fel velük kapcsolatban. Látszólag sokat tanulnak, valójában hetilapok, képes lexikonok, rádió és TV műsorok "megszállott" olvasói, hallgatói, nézői. Szokásukká, kedvelt életmódjukká vált az élményszerző receptív tevékenység. Általában szívesen választanának olyan foglalkozást, amelyben egy viszonylag kötetlen receptív-életmód realizálható lenne. Ilyen foglalkozás azonban nincs. Tevékenységük megfelelő célirányosság, logikai szervezettség híján mozaikszerű tudást eredményez.

Velük szemben az u.n. logikai beállítódású tanulók a "statikusabb" észlelés helyett, sokkal inkább a logikai utat, a tárgyilagos meghatározottságra törekvést részesítik előnyben. Sokkal inkább a gondolkodásra, "fejtöresre", a logika útján való haladásra ösztönöztek. Értelmi funkcióik fokozott mű-

ködtetése nem eredményez mindég kiváló tanulmányi eredményt. A bűvös kockázás, keresztrejtvények fejtése és egyéb logikai játékok szabadidős életmóddá válása - kötelességeik elhanyagolása esetén - a "jó fejű, de nem tanul" megítélésüket eredményezheti. Logikai érzékük kedvező irányú hasznosítása esetén vonzódnak a matematikához és a természettudományokhoz.

II. gimnazista "fizikus" fiú teljes értetlenségét fejezi ki azok iránt, akik pl. a magyar irodalmat kedvelik. Ugy érzi, hogy a benne kialakult "2x2 józanságát" rendkívül nehéz összeegyeztetnie bizonyos irodalmi alkotások "szubjektív" megítéléseivel.

Az eddig részletezett értelmet - érzelmet működtető u.n. teoretikus funkcióktól eltérően az u.n. praktikus funkciók inkább az akarati tevékenység /benyomásokra válaszoló állásfoglalás, ill. "technikai-virtuóz beállítódás" azaz a mindég adekvát cselekvés képessége/ preferálását jelentik. Természetesen az ember praktikus funkcióinak mozgósítása /örökös "nyüzsgés"/ nem vezethet megfelelő eredményhez a kíváncsi értelmi feldolgozás, ill. érzelmi kötődés nélkül.

Ezen a ponton újfólag felidézzük Ágoston György útmutatását, miszerint a művelődési javak elsajátítása minden pszichikus funkció, a teljes személyiség aktivitását igényli.

A tanulók helyes életmódjának kialakítása feltételezi, hogy szem előtt tartuk a pszichikus funkciók sokoldalú igénybevételének kívánalmát. Az életmód eme formai oldalának az elhanyagolása a tanulók fejlődésének egyoldalúságait vonja maga után.

A napi-, a heti-, a havi- és az évi nevelési programok összeállításánál arra kell törekednünk, hogy mind a tevékenységek értéktartalma, mind a dominánsan igénybe vett pszichikus és szomatikus funkcionálás arányos lehetőségeit biztosítsuk.

A tanulók megbízatásaiban, szabadidős tevékenységeiben változatos jellegű cselekvési módok realizálhatók.

Egy-egy feladatnál előtérbe kerülhet a tervező-, a szervező- vagy a kivitelező jellegű tevékenység. Egyes feladatoknál az aprólékos, másoknál a "nagyvonalúbb" jelleg érvényesül. Végezhet a tanuló összeállító, szerelő, diszító stb. jellegű tevékenységet.

Legátfogóbban - a nevelés fő feladatainak megfelelően - tudományos, közösségi, politechnikai, esztétikai ill. mozgásos jellegű tevékenységet végezhet.

Akár egyetlen feladatban összefonódhatnak, kombinálódhatnak a különböző cselekvési módok.

Egy növénygyűjtő kiránduláson a tanuló tudományos megfigyeléseket végezhet, elmélyítheti barátságát, gyakorlhatja a növényprézelés technikáját, gyönyörködhet a természetben és kielégítheti mozgásvágyát is.

A napok, hetek életmódjának egymás utánjában az életmód tartalmi és formai elemei kölcsönhatásban fejlődnek, stagnálnak vagy szegényednek.

Döntő módon annak függvényében, hogy milyen "életet szervező elveket és eszméket" közvetítünk spontán - és nevelőhatásaink során tanulóink felé.

D./ A z é r d e k e k a n a l i z i s e

a/ Vázlatos elméleti bevezetés

Lick József /1979. 5-57/ társadalomelméletünk egyre fontosabbá váló fejezetének tekintette az érdekviszonyokról szóló marxi tanítást.

Hivatkozott arra, hogy az MSZMP kongresszusai - meghaladva az ellenforradalom előtti korszakot - előtérbe állították az egyéni-, csoportos- és a társadalmi érdekviszonyok szerepét.

A főként közgazdasági és szociológiai kutatások értelmesszerűen még nem tették lehetővé a marxista érdekkoncepció átfogó kidolgozását, így

Lick József munkájában elsősorban "elméleti adalékok" nyújtására vállalkozott.

Gondolatmenetéből néhány iránymutatás kiemelését mégis fontosnak tartjuk, s ezeket a következőkben összegezzük:

- Az emberi aktivitást centrumba állítva, az érdeket mint cselekvési motívumot, s az érdekek és a cselekvés értelmezési vonalát célszerű az elemzés kereténél megválasztani.
- Az érdekek kifejeződnek az ember céljaiban, amelyek más ösztönzők és az érdek tudati szintézisei.
- Az érdek mindig a "mások cselekvéseivel való összefonódás folyamatában valósul meg".

Ha az E./ alfejezetben részletesebben elemzett "értékelés" eltéréseit /pl. a saját és a mások általi/ vesszük csupán tekintetbe, akkor is belátható, hogy a célkitűző mechanizmus első két eleme önmagában általában erőtlen az

emberi tevékenység céljainak meghatározásához.

Ebből eredően is szerepeltette Rózsahegyi Edit /1973. 260/ a harmadik elemet, a döntésre készítő aktivitás forrást, "az értékszint mozgását konkretizáló összefüggésszint"-et: az é r d e k e t. A céltartalomban jelentkező érdekek kifejezésre jut a saját tevékenység közössége másokkal, s a tevékenység sikerességének függése másoktól.

*

Ágoston György /1970. 208-209/ beillesztette az érdekfogalmat a motivumrendszer tárgyalásába, s egyértelműsítette azt, hogy a nevelés során a kollektív érdekeket kell domináns szerephez juttatni a tanulók motivumrendszerében.

Ugyanakkor árnyalt különbséget tett az önző egyéni, a közösségi motivumokkal összekapcsolható egyéni, a másokat nem sértő egyéni, s a társadalmi érdekekkel összefüggő egyéni motivumok /érdekek/ között.

Ágoston György sokrétűen megvilágította a tanulók érdekeltté tételének fontosságát, a "közelebbi közvetítő motivumok" részletezése során.

Ilyen közelebbi közvetítő motivumként példázta a

- tevékenység egyes részeinek, az egyes cselekvéseknek a közvetlen érdekességét;
- az előbbiek eredményeihez kapcsolódó sikerérzést;
- a tanári és közösségi értékelést;
- s az osztályzatot és a dicséretet.

Végülis a közvetítő motivumok /érdekeltség/ révén

- értéktartalmú cselekvéscéllá válhat az is, ami érdekeltség nélkül nem lett volna céljuk;
- vagy az egyébként nem nagy vonzerejű célok "felerősíthetők" a tanulók érdekeltté tételével.

A tanulók érdekeltté tételének fontosságát egy II. gimnazista fiú gondolatmenete is jelzi.

"Most alig tanulok, mégis négyes eredményt érek el. Ki tudom számítani, hogy mikor kell rákapcsolni. Az ált.iskolában az 5.-6.osztályig alig tanultam, de azután rákapcsoltam, mert tudtam, hogy a gimibe jutáshoz a 7.-8.osztályban jó eredményt kell elérnem. Jövőre megint rákapcsolok, mert orvos csak úgy lehet belőlem, ha a 3.-4. osztályban kiváló eredményt érek el."

Az érdekek a célkitűzések /Szándékok/ helyzetbeli és időbeli konkretizálásában meghatározó szerepet játszanak.

Városi általános iskola egyik 8.osztályában hátulról közép-re B. A. tanulóhoz továbbítanak egy összehajtogatott cédulát történelem órán. A tanár a következőket figyelte meg: B. A. rendkívül izgatottan szétbontotta a papírost, majd megkönnyebbülten felsőhajtott és látható érdeklődéssel hallgatta a tanár magyarázatát. Óra után a pedagógus a következőt mondta B. A.-nak: Nem fontos megmondanod, de érdekelne, hogy miért könnyebbültél meg a cédula elolvasása után. B.A. szívesen elmondta, hogy társa már kapott pályaválasztási tájékoztatót; s azt tudakolta meg tőle, hogy indul-e fodrász szakma, mert az számára létkérdés.

B.A.-nak ebben az esetben jövőjét érintő érdeke fűződött ahhoz, hogy ezt az információt mielőbb megszerezze. Kérdés: feltétlenül helyesebben cselekedett volna-e B.A., ha nem "levelez"; hanem az órán végig izgulva, látszatfigyelmet mutatott volna? A pedagógus bölcsességét, s a nevelés "kockázatvállalási" lehetőségét is érzékeltette az eset.

A tanulók érdekének felderítése, "kitalálása" útján tudunk sokszor magyarázatot találni indokolatlannak tűnő megnyilvánulásaikra.

17 éves szakmunkástanuló fiú valósággal irtózott a komolyzenétől. Egy alkalommal mégis erőfeszítéseket tett nevelőtanáránál, hogy hangversenyre mehessen. A pedagógus csak hetek múlva tudta értelmezni e különös törekvést, miután értesült arról, hogy a jelzett időpontban a lánykollégium tanulói voltak hangversenyen. A fiúnak érdeke fűződött ahhoz, hogy találkozhasson egy kislánnyal.

Az érdekek szerepét a döntésben steril elméleti példákon is érzékelhetővé tehetjük:

- Ha a tanuló egyformán értékesnek itél /értelmi aspektus/ két tevékenységet, akkor amellettt dönt, amely felé érdekei billentik a mérleget.
- Ha a tanuló egyformán érdekel /érzelmi aspektus/ két tevékenység, akkor azt választja /akarati aspektus/, amely érdekeinek jobban megfelel.

Az önző érdekektől a mások, a közösség érdekeinek iránytűvé válásáig a személyiségfejlődés korántsem egyenletes ivű hosszadalmas útját járják be tanulóink.

Az impulzív cselekvések szintjén reagáló "hedonista" kisdedit testi,érzéki, biztonsági szükségletei irányítják.

A gyermek a másra vonatkoztatás, a "decentrálás" képességének kialakulása révén lesz képes más érdekének a felismerésére is. Így pl. az anyai szeretet szükségletének kielégítéséért olyan óriási erőfeszítésre is képes lesz, mint ürítési szükségletének a szabályozása.

Később az óvónő és tanítónő szeretetért ugyancsak jelentős erőfeszítést tesz pl.mozgásvágya kielégítésének a késleltetésére, ill. a rajzolás-hoz, vagy íráshoz szükséges mikromanipuláció elsajátítására.

Egy tanítónő pályája egyik legszebb élményeként könyvelte el a következő esetet. Egyik tanuló gondos munkáját a füzetbe írt "Nagyon szép munkát végeztél Krisztián!" bejegyzéssel honorálta. A füzet visszaadása után látszólag elvitte tekintetét, de még észrevette, hogy a fiú elérzékenyülten megpusztilta a füzetet a beírás helyén.

A páros, u.n. "diád" kapcsolatokban fejlődik a mások észlelésének, megértésének empátiás készsége a szeretet pszichikus állapotainak háttérében. Genetikusan a szeretet kialakulása megelőzi az antiszociális érzések kialakulását, ill. gátját is képezi az agresszív érzelmek kifejlődésének. A hospitalizált - anyától izolált - csecsemők személyiségfejlődésének nehézségei a szeretetérzés, a kötődés kialakulásának optimális időszakában való izoláltságra vezethetők vissza.

A tanulók későbbi meghitt kapcsolataiban - barátság, diákszerelem - tovább gazdagodik és differenciálódik a másra, másokra vonatkoztatás képessége.

A hedonista, a pillanat örömet folytonosan kereső gyermekhez viszonyítva igen nagy erőrelépést tesznek meg azok a heteronómia szintjét képviselő tanulók, akik bár közvetítő motivumok, érdekek hatására, de kitartást igénylő Értéktartalmú cselekvéseket is végeznek.

A autonómia szintjén pedig meggyőződéssel elfogadott Értékek felé törekszenek. Súlyos hiba lenne azonban a felsorolt életstílus vagy életideál szinteket - mint interiorizálandó követelményeket - túl mereven kezelni. A jelzett szinteknek sokkal inkább az aránybeli és tartalmi megismerése és fejlesztése érdemel figyelmet a nevelőmunka során. A hedonizmusra /életörömökre/ törekvés nem ér véget a heteronóm kisiskoláskorban, sőt még a felnőtteknél sem; hanem egyre Értékesebb tartalmú cselekvésekhez, egyre "közösségibb" érdekekhez kötődik. A fejlődés az "én-érzés" kiterjesztésének folyamataként is értelmezhető.

Allport /1980. 583/ felhívta a figyelmet arra az életbölcsségre, amelyet a hinduk életelveinek fejlődési sora /öröm-elv, siker-elv, kötelesség-elv, megismerés-elv/ kifejez. Az önjutalmazás késleltetésének növekvő képessége révén az ember egyre nagyobb erőfeszítéseit egyre nagyobb és teljesebb örömezzések követhetik, sőt kísérhetik. Paradox módon általában nem a könnyebb, hanem a nehezebb út vagy megoldás vezethet nagyobb örömezzéshez.

Egy igen aktív és tehetséges 8.osztályos tanuló erről a következő felismerését adta elő: Idővel rájöttem, hogy a rövid lélegzetű dolgok már nem vonzanak annyira, mint korábban. Egyre jobban örülök azoknak a dolgoknak, amelyek tartós kitartást követelnek. Pl. elültettem egy ismeretlen magot és hosszú ideig izgalmasan vártam, hogy milyen növényké fejlődik. Több éve elkezdtem tanulmányozni a község határánál lévő nagy vályóggödört. Minden évszakban mérem a vízszintet és próbálok az apály-dagály törvényszerűségeire következtetni. Ez olyasféle visszatérő örömem.

Tanulóink autonómiájának kialakulását sürgetve helytelen lenne heteronómiájuk további fejlesztésétől eltekinteni. Éppen a mások, a közösség érdekeinek érvényesíthetőségére igényli a tanulótól - az autonómia szintjén is - a korábbihoz képest minőségileg fejlettebb heteronómiát. Az önállósulás, a függetlenedés éle nem szabad, hogy elmentsze a függőség köldökzsinórját. Tudni kell alkalmazkodni a mások, a közösség érdekeihez is.

Másfelől a tanulótól elvárt autonómia sem alakulhat ki máról-holnapra. Fontos szülői-nevelői "értékelési" feladat az életkornak megfelelő autonóm tevékenységek lehetőségének meghatározása.

Az érdekek néhány általános és személyiségi aspektusának elemzését követően a b/ pontban a közösségi érdekek interiorizálódását és szabályozó szerepét tesszük elemzés tárgyává.

b/ A közösségi érdekek interiorizálódása és szabályozó szerepük

A közösség egyénekből, a jó közösség egyéniségekből is áll. Ágoston György a makarenkói közösségi nevelési koncepció értékeit sokrétűen megvilágította. Makarenkó életművéből való merítést - személyiségelméleti vonatkozásban - különösen indokoltá teszi Ágoston György /1970. 259/alábbi megállapítása:

"Makarenkó éles pszichológiai analizálóképességgel jellemezte a rétegződött közösség egyes csoportjait".

Ennek következtében nem nehéz felismerni az a/ pontban részletezett élet-ideál típusok és a makarenkói csoportosítás közötti párhuzamokat. Az előbbi kvalifikáció az Értékek, az utóbbi pedig az Érdekek megvalósítási szintjeit jelezte. Makarenkó csoportjait vázlatosan a következők szerint jellemezhetjük:

- Működő aktiva: autonom meghatározottságúak, a közösség érdekeit interiorizálták, s önmaguk is képesek Értékes célok kitűzésére.
- Aktivatartalék: Gyengébb autonom meghatározottsággal rendelkező heteronom fiatalok. Az Értékes célokat önként vagy biztatásra magukévá teszik, ill. a közösség érdekeinek megfelelően cselekednek.
- Egészséges passziva: Heteronom meghatározottságúak. Motiválhatók az Értékes célok megvalósítására, de számolni kell hedonista énjük kényelmi törekvéseivel is. Egyéni érdekeiket esetenként a közösségi érdekek elé helyezik.
- Rothasztó aktiva,
rablóbanda és mocsár: antiszociális magatartást tanusító, sérült, problematikus fiatalok. Inkább véletlenül, mintsem tudatosan cselekednek a közösség érdekei szerint, ill. szembe is helyezkednek a közösség érdekeivel.

A közösség fejlődésének szakaszai /Ágoston György 1970. 257-262/ szintén összezsengenek az egyes tanulók fejlettségével. Pontosabban azzal, hogy az egyes tanulóknál milyen mértékben interiorizálódtak a közösség érdekei.

- A feltétlen nevelői követelések időszakában a pedagógus a feladatokban, normákban megfogalmazott közösségi érdekeket még mintegy "kivülről" állítja a tanulók elé. A csoport, osztály fejlettségi szintjét "értékelve" a fokozatos követelménytámasztásra kell törekedni. Ebben az etapban - és később is - rendkívül lényeges a szervezettség feltételeit biztosító követelmények következetes, esetenként kérlelhetetlen "elfogadtatása". Ebben az időszakban a tanulók egyéni érdekeinek megismerése - pl. ki mellett szeretne ülni - azért is fontos, mert ezek ismeretében mérsékelhető egyes közösségi érdekekkel szembeni ellenállásuk.
- A jó mag kialakulásának folyamatában a pedagógus mellé felzárkózva, egyre több tanuló emelkedik az autonómia szintjére és erősíti a közösség érdekeit támogató pozitív közvéleményt. A közvetett ráhatások következtében

jelentős szerepük van a közösség fejletlenebb tanulóinak a mozgósításában.

- A közösségi követelések szintjének elérése a pedagógus munkájának kiteljesedése, koronája. Az önkormányzóképesség; az egy mindenkiért, mindenki egyért elv érvényesülése; a "dur-hangnem"; az Értékes egyéniségek varázsa; a fegyelem "szépsége"; s az egyre szélesebb közösségek érdekeinek interiorizálódása valóban a pedagógus "mesterségbeli" tudásának legszebb gyümölcse.

Az iskolai közösségek fejlődésének szakaszai sem különíthetők el egymástól mereven. Miként a heteronom meghatározottságú alsó tagozatost egyre több területen ösztönöznünk kell az autonómiára, úgy a közösség fejlődésének minél korábbi szakaszaiban is élni kell a közösségi követelések nevelőerejével.

Makarenkónak a közösségek fejlődési szakaszaira vonatkozó tanítását természetesen nem mechanikusan, hanem az adott osztály összetétele, didaktikai szempontok, s más körülmények pedagógiai értékelésének a konklúziói alapján, alkotó módon kell alkalmazni.

Iskolában és kollégiumban szerzett tapasztalataink arra engednek következtetni, hogy a kategorizált három fejlődési szakasztól viszonylagosan elkülöníthető egy "küszöb" /prae-etap/ szakasz.

Új iskolában, új tanévben, az első órákon, a kollégiumi élet első napjaiban kevés a fegyelmi probléma. Az első lapokat még szépen írják a füzetbe, a bomlasztók még nem találtak egymásra, a "réseket", a várható következményeket még nem tapasztalták ki a tanulók. Ez a "küszöb" időszak azért bír megkülönböztetett fontossággal, mert ebben az időszakban szerzett első benyomásoknak nagy szerepe van abban, hogy ebből a küszöbhelyzetből az alakuló jó mag vagy a periférikus csoportok irányába lép-e tovább a tanuló. Ez egyben az osztályban betöltendő szerepek "előjelének" első kialakulási időszaka is. A közösség fejlődésének milyenségét jelentősen befolyásolja a kötelességteljesítés, az ismeretszerző tevékenység irányításának színvonala is. A tanítási-tanulási folyamat struktúrájában időrendileg első: a motiválás. A közösség kialakításával párhuzamosan történik adott tantárgyak első óráinak megtartása is. A hatékony motiváció, a tudásvágy felébresztése is a nevelői követelménytámasztás, követelményre mozgósítás sajátos lehetősége. Hasonlóan mozgósító erejű lehet az ismeretek bemutatása, elemzése, szilárdításának útja, ill. az ellenőrzés és értékelés módja is. A tanulmányi munka közösségek fejlődésében elfoglalt helyét Ágoston György /1970. 241/ az alábbiakban jelölte ki:

"A tanulóközösségek legfontosabb feladata az, hogy a tanulást közösségi üggyé tegye." Jelentősen elősegítik mind a közösség fejlődését, mind "a tanulás intenzitását a közösségre bízott önálló munkák" /u.o. 242/. Mind a didaktikai értelemben vett tanulás, mind a korábban részletezett szociális tanulás során fejlődik a közösség tagjainak értéktételező, önellenőrző és önértékelő képessége. A közösségi emberré válás feltételezi e képességek megfelelő fejlettségét.

Egy-egy új tanulóközösség várható rétegződésének, fejlődési ütemének a valószínűsítéséhez hasznos segítségül szolgálhatnak az előző intézményektől kapott tájékoztatások, jellemzések az egyes tanulókról. Könnyebben megtalálhatja a tanítónő pl. az I.osztályba való "beillesztés" módját annál a gyermeknél, akiről részletes tájékoztatást kapott az óvónőtől.

*

Az egyes tanuló a primér közösségbe "egész emberként" a maga teljességével illeszkedik be, vagy éppen reked ki a közösségből. A primér közösségben /szociológiai értelemben csoportban/ a tanuló megismerése a teljes személyiségét érinti, viselkedésének csaknem teljességét értékelik és teljeskörű a kontaktus a primér közösség tagjai között /Zygmunt Bauman 1967. 30-40/. Ezzel szemben a szervezet /iskola/ szintjén az ismertség és értékelés általában szűkebb körre terjed ki.

A közösségi érdek megvalósítására irányuló közösségi cselekvés alapvető feltétele a közösségbe való beilleszkedés. A beilleszkedést nehezíthetik a "másság" különböző jelei. E másság oka lehet pl. a tanuló valamilyen testi fogyatékossága.

III.gimnazista leány halmozott születési rendellenességei /fejbiccentő, izom szakadása, beszédhiba stb./ folytán nem tudott megnyugtató módon beilleszkedni az osztályközösségbe. Nem illették bántó megjegyzésekkel, de nem tudták elhíttetni vele, hogy a közösség egyenrangú tagja.

Ezzel szemben egy közösségi követelések szintjén álló közösségben /MÁV Nevelőintézet/ képes volt egy mozgáskorlátozott kislány kisebbségi érzéseitől megszabadulni. Lépcsőn vitelét és más segítségnyújtásokat a lehető legoldottabb vidámsággal, tréfálkozással oldották meg. A példa egyben jelzi a jó közösség "gyógyító erejét" is.

A tanulók testi felépítése /túlzottan alacsony vagy magas termet, elhízás, soványság. hajszin stb./ ideig-óráig "szemet szűrve" enyhébb eltérések esetén is akadályozhatja beilleszkedésüket. Lányok között a túlzottan jó megjelenés következménye is lehet izolálódás, különösen ha "gőgös" magatartással társul. A pedagógus hatékony segítséget nyújthat e tanulóknak adekvát viselkedésük kialakításához, ill. az osztálytársaknak e témák súlyukkal arányos értékeléséhez. Nem kevésbé fontos a szülők értéktételének helyes irányú befolyásolása sem. /Egyébként ugyanazon testi adottság - pl. "duciság" - hozzájárulhat a kedvenccé váláshoz is./

A másság okának megállapítása néha nehézséget okoz szülőnek és pedagógusnak egyaránt.

8.osztályos erős, magas fiút osztályfőnöke összeférhetetlennek, nagyképűnek, agresszívnek minősített. Magatartására nem talált magyarázó okokat. Valójában pszichikus szabályozásának /értékelő-szervező regulációjának/ mássága csipőficamának tudatából eredő túlkompenzálásra vezethető vissza. Mindég többet, robosztusabbat kívánt tenni annál, mint amivel bizonyithatta volna egyenértékűségét.

Feladatvállalásainál a kudarckerülésnek az extravagáns látványú megoldásait produkálta.

A kudarckerülő attitűd felismerése után a pedagógus a korábban lényegesen kedvezőbben ítélte meg a tanuló közösségbe illeszkedésének lehetőségét.

A beilleszkedési nehézségek újabb jelentős hányada az egyéni érdekek túlzott érvényesítésére /önzés/, ill. a közösségi érdek tudatos figyelmen kívül hagyására, megsértésére vezethető vissza.

Az önző vagy közösségi beállítódás kialakulásának jó vagy rossz "iskolái" a "triád", "tetrád" stb. /családi/ kapcsolatok, amelyek keretében a gyermek gyakorlatot szerez az érdekek egyeztetésében. Az e kapcsolatokban elkényeztetett, önzővé tett gyermekben sorozatos konfliktusok sebei jelzik a "kettős nevelés" veszélyeit.

Ilyen "veszélyeztetett" helyzetet jelent gyakran legkisebb gyermeknek lenni. Ha folyamatosan csak a legkisebbel törődnek, akkor fenyeget annak a veszélye, hogy nem tanulja meg a másokkal való törődés szempontját és "technikáját".

Az iskolában, nevelőintézményekben különösen fontos, - a tanulók életkori sajátosságai miatt is -, hogy vonzóvá tegyük a közösségi életet, a közösségi érdekek megvalósítását. Így "katonás hagyományokkal meg lehet szépíteni, kellemessé lehet tenni és játékossggal lehet telíteni a gyermekközösség életét". /Ágoston György 1970. 236/. Az egyén és közösség dialektikus kapcsolatának érvényesítése révén bátran élhetünk a közösségi feladatok egyéni érdeklődésre is képességekre alapozott megválasztásával is.

Tekintettel kell lennünk olyan mentálhigiénés követelményekre is, mint a nyugodt egyedüllét /magány/ és a közösségi kontaktusok, közösségi ellenőrzöttség helyes időarányának és feltételének biztosítása. A tanév végére pl. a leglelkesebb pedagógus is bizonyos értelemben "telitődik" az emberekkel. Pihenésre, magányra lesz szüksége.

Gyermekeink életében is vissza-visszatér számtalan olyan pszichikus állapot /pl.szomorúság, önmagába mélyedés igénye stb./, amelyek időleges "ingerszegénységet" tesznek kívánatossá.

Egy fejlett kollégiumi közösségben arra lettünk figyelmesek, hogy 1-1 tanuló szó nélkül felálhatott és kimehetett a szilenciumról. Mint az intézet igazgatója mondta, ez itt természetes, hiszen fejfájás miatt vagy bármi okból szükségük lehet a magányba vonulásra.

A tanulók egyéni sajátosságaira figyelemmel kell lennünk ebben a vonatkozásban is. Az extrovertáltabb tanuló netán úgy "pihen", hogy a maga köré gyűjtött tanulóknak magyaráz. Az introvertáltabb pedig nagyobb valószínűséggel vonul el a hálszobába és becsukja maga mögött az ajtót is.

Sajátos hangulati elemet képeznek az intézményekben a tanulók felállásai, indokolt és indokolatlan sorakoztatásai. Sajnos gyakran nem a "fegyelem szépségének" megvalósulása, hanem büntető eszköz a sorakoztatás.

Az utóbbi példák további elemzése ahhoz a felismeréshez vezet, hogy a tanulóknak - optimálisan interiorizálódott közösségi Szándékok esetén is - nem könnyű adott helyzetekben a közösségi érdek megállapítása. Különösen nem azokban a közösségekben, ahol következtelen, mechanikus a pedagógiai "érdekelés".

Egyes kollégiumokban a közösségi érdek megsértésének minősül a szilenciumról történő szó nélküli távozás.

Tanulóink fejlődő értelmi képességeik arányában egyre kevésbé képesek interiorizálni a közösségi érdekként megfogalmazott, de valójában kizárólag pedagógiai voluntarizmusra visszavezethető érdekeket.

Erre - sajnálatos példaként - azokat az eseteket említjük, amikor középiskolás tanulókat eszközként, "vattaként" kirendelnek egy-egy olyan rendezvényre, amely egyébként - más érdeklődők híján - elmaradt volna.

Napjainkban az iskolai élet "nyugalmának" biztosítása is kiköveteli a pedagógiai érdekértékelés előtérbe állítását társadalom, iskola és család szintjén egyaránt. Igényes, szakmailag megalapozott pedagógiai értékelések, elemzések realizálásával "parancsolhatunk" megálljt az eredményorientációt nélkülöző folyamat és eseményorientált érdekfogalmazásoknak. A nevelőmunka eredményorientált tervezésében megkülönböztetett hangsúlyt kap az adott tevékenységek személyiségbeli hozamának, a valós közösségi érdek érvényesülésének a kérdése.

Ezzel összefüggésben jutunk el ahhoz a végkonklúzióhoz, hogy nem "akármilyen", hanem a szocialista közösség érdekeinek interiorizálását kell megvalósítanunk. "A közösségnek az egyesülés szocialista elvén kell alapulnia, tehát a szocialista társadalmi viszonyokat kell önmagába koncentrálnia". /Ágoston György 1970. 232/ Bár a szocialista közösség érdekének áttekintését normák és hagyományok rendszere segíti, mégis az élet, a nevelés változó helyzeteiben rendszeresen konkretizálni kell a közösség valós érdekét. Az érdekek éppen konkretizálásuk révén törthetik be adekvát cselekvésszabályozó szerepüket. Az érdekek szabályozó szerepe révén tudja a tanuló időrendileg is rangsorolni Értékes cselekvéseit. Az érdekek szabályozzák életcéljainak megvalósítását.

Az egyes közösségekben betöltött szerepek végső minősítője is a közösségi érdekek megfelelő szereptevékenység. Az egyes tanuló iránytűje és végső minősítője nem az, hogy serdülő, hogy leány, hogy gimnazista vagy szakmunkástanuló; hanem az, hogy közösségében a működő aktiva vagy valamely passzív réteg cselekvés és viselkedésszerűségeit mutatja. Természetesen reális szerepelvárás esetén a serdülő, a lány, ill. a gimnazista vagy szakmunkástanuló szerepnek megfelelően lehet működő aktiva vagy passziva.

A tanuló életmódjára is "rányomja bélyegét" fiú vagy lány volta, serdülő vagy ifjúkora, tanulmányainak elméleti vagy gyakorlati jellege; mégis életmódja olyan mértékben minősíthető szocialista életmódnak, amilyen mértékben a társadalmi érdekeknek megfelelő módon él.

A társadalmi érdekek egyrészt nem szabályozzák és nem szabályozhatják az ember minden megnyilvánulását, - csupán a társadalmilag jelentőset - más-

részt a szocialista életmód realizálásának igen sok útja lehetséges.

*

Az érdekeknek az ember célkitűzéseiben játszott szerepét célszerű megvilágítani az érdekek külső /társadalmi/ "szervezése" és az egyénben történő belső szerveződés oldaláról is .

A társadalmi lét, a szocialista életmód feltételeinek a biztosítása Szükségletek kielégítéséhez kötött. A társadalomnak e /anyagi, szociális stb/ Szükségletek kielégítéséhez Szüksége van az emberek tudományos, szociális, politikatudományi, esztétikai és mozgásos Értéktartalmú tevékenységére. Ebből eredően a társadalmi értékelés Értékesnek minősíti a dominánsan tudományos, szociális stb. tevékenységeket, ill. e tevékenységeket magukba foglaló szerepeket /pl. pályaszerepeket/.

Az értékelés eredménye a Szükségyszerűségnek még csak az a köre, amely a társadalom szempontjából Értékes tevékenységeket foglalja magába.

A domináns értéktartalmú tevékenységeknek is van azonban - egy időben változó - hierarchiája. Napjainkban pl. nem választhatják csak korlátozott számban a dominánsan esztétikai Értéktartalmú művész pályatevékenységeket.

Az Értékes cselekvési irányok társadalmi szabályozása, konkretizálása a társadalmi Érdekekben nyer megfogalmazást. A választható pályatevékenységek társadalmi Érdekek megfelelő arányait pl. a mindenkori beiskolázási keretszámok juttatják kifejezésre.

A társadalom Érdekeit a politika fogalmazza meg. Az Érdekek nyilvánításával gyakran párhuzamosan az érdekeltségek szabályozására is sor kerül.

A társadalmi Érdekek további "bontása" a gazdaságpolitikai, művelődéspolitikai, iskolapolitikai stb. tevékenységek keretében történik. Ebben az értelemben - tovább folytatva a sort - igen nagy jelentőségű a megyei művelődésügyi szakigazgatási szerv, az egyes iskolák vezetésének, sőt az egyes osztályfőnököknek az "oktatás- és neveléspolitikája" is. Az iskolák növekvő önállóságának folyamata egyben "iskolapolitikájuk" nagyobb önállóságát is jelenti. E tevékenységük során lehetőségük nyílik a társadalmi Érdekeknek a helyi érdekeknek megfelelőbb megfogalmazására.

Politikánk a marxizmus-leninizmus tudományos világnézetére épül. Minél erősebb a politika tudományos megalapozottsága, annál nagyobb a valószínűsége a társadalmi Érdekek valós megállapításának. Ez az észrevétel természetesen az egyes iskolák tevékenységére is vonatkozik.

Az egyén, a tanuló napjának jelentős részében egyrészt azzal a közösségi Érdekekkel "találkozik", amelyet pedagógusai állítanak elé. Ettől függően

is lesz számára vonzó vagy indifferens, esetleg taszító a társadalmi Érdek. Másrészt az egyén tudományos világnézete az a szervező erő, amely Érdekválasztását, az érdekek szövevényében való eligazodását, érdekmegvalósító tevékenységét összetartani, szabályozni képes.

A világnézetben "személyes viszonyunk is kifejeződik a világhoz, vagyis a természethez, a társadalomhoz, saját lelkivilágunkhoz, gondolkodásunkhoz. A világ, az élet nagy kérdéseire azért keressük a választ, mert el akarunk igazodni a világban, mert keressük benne a magunk életének értelmét és célját. /Ágoston György, 1970. 171/

Felsőtagozatos, sőt középiskolás fiataloknál is találkozunk azzal a szemlélettel, miszerint: "kár a gőzért", az akarat megfeszítéséért, mert tevékenységük eredménye döntő módon úgysem tőlük; hanem a pedagógusoktól, a körülményektől, a szerencsétől függ. Ezeknek a sorsuk alakulásában magukat inkompetensnek ítélő tanulóknak elsősorban a világnézetük "hibás".

A világnézetben ezuttal olyan fundamentális személyiséglélektani kategória, mint a kompetencia motívum /Kulcsár Zsuzsa 1976. 24-27/ determináltságában érhetjük tetten a tartalmi, az ismereti tényező szerepét. A kompetencia motívum megjelenése egyben a külső kontrollról a belső kontrollra, a heteronómiáról az autonóm akarati irányításra való áttérést is jelzi.

Ezzel összecsengően "A kommunista világnézet sajátossága aktív jellege". /Ágoston György, 1970. 178/ Ez a megközelítés /cselekvés-tevékenység-tett/ feltételezi az erkölcsi értékelés aspektusát is.

Más-más világnézetre más-más erkölcsi rendszer épül. Ha pl. "szembe állítjuk egymással az erkölcs marxista és pozitivistá értelmezését, akkor két, alapvetően világnézeti jellegű, egymással ellentétes filozófia... kerül egymással szembe". /Drobnickij 1976. 74/

Nem csupán az erkölcsi, hanem a tudományos, a politechnikai, az esztétikai és a testi nevelés eredményessége is nélkülözhetetlen a végső iránytű, a tudományos világnézet kialakításához. Hiszen a világnézeti nevelés " a nevelés végső és legmagasabb rendű eredménye." /Ágoston György, 1976. 83./

III. A SZEMÉLYISÉG PEDAGÓGIAI ÉRTELMEZÉSE ÉS A TRIFURKÁCIÓS

PCR HIPOTÉZISE

A./ A személyiség pedagógiai értelmezése

a./ A személyiség funkcionális és strukturális megközelítése

Az anyag létezési formája a mozgás. Az anyag legmagasabb fejlődési lehetőségeit reprezentáló ember is mozgásban, tevékenységben létezik és nyilvánul meg.

Az ember mint természeti és társadalmi lény biológiailag, pszichikusan és társadalmilag egyaránt determinált.

Ágoston György nevelésfilozófiájában /1970. 66-69/ a fejlődés biologizáló elméletét objektív kritikával illette, ugyanakkor azt is jelezte, hogy az öröklött adottságok esetleg nehezíthetik a nevelést, ill. határt szabhatnak a fejlődésnek. E nevelésfilozófia a nevelés erejébe vetett hitet sugározza, egyben óva int a fejlesztés "határtalanságának" illúziójától.

Az ember természeti lény mivoltával összefüggésben korábban a tagadás tagadásának törvényét /megszüntetve megőrzés/ citálva igyekeztünk szemléletessé tenni az ember funkcionális strukturájának hierarchiáját.

Ezt a - személyiség pedagógiai interpretációja szempontjából - gyümölcsözőnek mutakozó átfogó megközelítést indokolt egy újabb értelmezésben is megfogalmazni.

A tagadás tagadásának törvényével kapcsolatos eddigi, - gyakran ellentmondásos - álláspontokat továbbfejlesztve Balogh István /1970. 33-35/ a törvény alábbi értelmezését adta: "a közvetlenségből a közvetítetthez való mozgás általános fejlődéstörvénye ez,...", illetve "a közvetlen a közvetített megszüntetése".

Azaz a korábban közvetlen, a fejlődés magasabb szintjén közvetítetté válik, végül egy újabb szint közvetlenségébe "implikálódik" a most már fejlettebb szintet képviselő közvetített.

Igy a fizikai mozgás a fejlettebb biológiai mozgásban közvetítetté válik. A csontrendszer mechanikai mozgása alárendelt, közvetített a test közvetlen mozgásaihoz képest. Mégis a tanulók helyes testtartása, mozgásos feladataik végzése során szem előtt kell tartani a mechanika bizonyos törvényeit is.

Az ember mint biológiai lény /is/ jellegzetes dinamikai diszpozíciókkal rendelkezik. Selye János /1978. 28/ megállapítása szerint "minden élőlénynek egy

bizonyos mennyiségű benső adaptációs energiája, élettereje van". Ezen túlmenően pedig /u.o. 278/ "minden embernek megvan a maga saját pihenési és tevékenységi szükséglete".

Az ember nem csupán a társadalomban, hanem egyidejűleg a természetben is él. Testének a változó külső körülményekhez alkalmazkodnia kell. A test belső környezetének állandóságát a W.Cannon nyomán homeosztázisnak /Ádám-Fehér 1975. 63-64/ nevezett állapot fenntartása biztosítja. Az állandó térfogat, ionösszetétel, vegyhatás, hőmérséklet stb. fenntartását a biológiai szabályozás realizálja.

A külső környezetet és annak változásait mégis bizonyos optimális határok között kell tartanunk gyermekeink egészségének megóvása érdekében. /Pl. tantermek hőmérséklete/ A szervezet belső milióját az akaratunktól független vegetatív idegrendszer szabályozza. Mint Donáth Tibor /1979. 55/ találó hasonlata jelzi: "a cerebrospinalis idegrendszer egy ország életében a Külügyminisztérium, a vegetatív idegrendszer a belügyminisztérium feladatköréhez hasonlítható".

A pszichikus szintet, ill. a személyiséget pszichológiailag az ember tevékenységének pszichikus szabályozásaként értelmeztük.

A pszichikus tevékenység mind biológiailag, mind pedig társadalmilag determinált.

Ágoston György /1970. 66/ a pszichikus tevékenység biológiai determináltságát a következők szerint foglalta össze: "A személyiség fejlődésének természetes alapja és egyik tényezője kétségtelenül a velünk született organizmus, idegrendszer, a nagyagyféltekék velünk született struktúrája..". Ágoston György /u.o./ egyben hangsúlyozta a szerkezet és működés elválaszthatatlan egységét. Az ember öröklötten feltétlen reflexekkel és feltételes reflexek kialakításának diszpozícióival rendelkezik.

A pszichikus ösztönzést /ösztönző reguláció/ genetikusan az u.n. biológiai szükségletekhez /biztonság, táplálkozás stb./ köthetjük. E szükségletek kielégítése a csecsemőnél az anyához kötött, így léte a szociális gondoskodás és szabályozás függvénye. A "pillanatvezérelt" impulzív cselekvést szociális szükségletének kielégítése kedvéért képes lesz a gyermek késleltetni. E dinamikus ösztönzések ereje jelentős egyéni eltéréseket mutat. A biológiai késztetések szocializálásának, szabályozhatóságának milyensége mintegy az első "nevelőhatások" eredménye is. Ezért nem alaptalan pl. a pszichológusi gyakorlatban - az anamnézis felvétele során - a tisztaságra szoktatás hajdani sikerességéről történő érdeklődés.

Az érzelmek formai jellemzői magukon viselik a biológiai determináltság nyomait is.

A neurodinamikai működés ill. struktúra közötti összefüggéseket a beállítódás, a műveletvégzés, s az objektiváció témáinál jeleztük.

Erre vonatkozó jelzéseink értelmezésének azonban van egy - az életkori sajátosságokra és a nevelőhatásokra vonatkozó - fontos aspektusa: "Minél távolabb vagyunk tehát a születéstől, az idegrendszer működésében egyre kevesebb szerepe van az eredeti, velünk született strukturának mint determináló tényezőnek, és a külső feltételek, körülmények... egyre inkább átveszik a "kormányzást".

/Ágoston György, 1970. 66/

A folyamat szorosan összefügg az önkontroll képességének alakulásával. Nevezetesen a korábban "uralkodó" biológiai nyomóerők ösztönző regulációját felváltja a szervező /értékelő/ szabályozás, ill. ennek eredményeként az értékelt célok húzóereje. Előbb heteronom, majd autonóm jellegű célkitűzés történik.

Megkülönböztettük az önkéntelen és a tudatos célkitűzést. Az emberre jellemző tudatos tevékenység szintjén megszűnik az önkéntelen célkitűzés közvetlensége, s a szokásszerű közvetítetté válik.

Strukturálisan "az agy és a gerincvelő a feltétlen és feltételes reflextevékenység központja". /Donáth Tibor 1979. 54/

Külön figyelmünkre érdemes, hogy a cerebropinalis, és a vegetatív idegrendszer mind strukturálisan, mind funkcionálisan szoros kölcsönhatásban működik. A "központi idegrendszeri reakciók, mint pl. a félelem, az öröm, az ijedtség, mindig kiváltanak vegetatív jelenségeket is,..." /Donáth 1979. 90/. Így az elszápadást, elpirulást, amely jelenségek egyben az érzelmek testi kifejeződésének jellegzetes példái. Súlyosabb esetekben a pszichés hatásokból eredeztethető pszichoszomatikus megbetegedések fordulnak elő. Kedvezőtlen pszichés hatásokra /is/ enged következtetni, a gimnazistáknál mutatkozó magas vérnyomás helyenként növekvő aránya.

A tanulókat körülvevő, s az általuk használt tárgyak és eszközök pszichés hatását is indokolt folyamatos értékelés tárgyává tenni.

A pszichikus funkciók és a szociális hatások összefüggéseit az irányultság analizisének keretében sokoldalúan részleteztük. A szociális tanulás analizise során felsorakoztattuk azokat a tényeket, amelyek alapján ugyanarra a konklúzióra juthatunk; mint Ágoston György /1970. 66/ a fiziológiai törvények értelmezése útján jutott.

Nevezetesen: "az ember lelki működése, pszichikumának funkciója, személyiségének tulajdonságai lényegében társadalmi meghatározottságúak".

Az ember közvetlen társadalmiságában azonban közvetítetten kifejezésre jut biopszichikus természete is.

Ágoston György /1970. 70-73/ a társadalmi determinációt illetően szembeszállt a közvetlen környezet szerepét túlhangsúlyozó szociogenetikai felfogással. Másfelől pedig arányos szerepet tulajdonított a közvetlen szociális környezetnek a személyiségfejlődésben: "A fennálló gazdasági-társadalmi viszonyok mindig a közvetlen környezeten keresztül hatnak az emberre". /u.o. 70/

Igy az ember közvetlen funkcionálásában "benne foglaltatik" a biopszichoszociális közvetítettség is.

Az ember tevékenységének szociális szabályozása az érdekek szabályozó szerepe révén történik. /E szabályozás analizisével zártuk a II. fejezetet./

Választott megközelítésünk egy komponense - a funkció - értelemszerűvé teszi a személyiség aktív, tevékeny felfogását. A nevelés során a tanulót tevékenységre ösztönözve tapasztalatokhoz juttatjuk és ugyancsak /pszichikus/ tevékenységekre ösztönözve tudatosítottatjuk tapasztalatait.

"A személyiség fejlődése szempontjából elsődleges és alapvető az első szféra: a létfeltételek, az életkörülmények, a tapasztalatok szférája... Szokásaink, alapvető viszonyulásaink, irányulásaink, állandósult emócióink tulajdonképpen megszilárdult élettapasztalatok". /Ágoston György 1970. 74/

Legtágabb megközelítésben a napirend, hetirend, életmód tapasztalati "merítési" keretéhez jutottunk el.

Az életmód "tevékenységstruktúrájához" szükséges tudatosítás szerepét egy több évvel ezelőtti esettel igyekszünk érzékeltetni.

Nyári szünetben néhány hétig egy vas- és fémszerkezetlakatos szakmunkástanuló és egy iparművészeti középiskolás fiú kovácsoltvas kaput készítettek. Együtt vagy egymást váltva, megközelítőleg teljesen azonos tevékenységet végeztek /manuálisan/. Akkor a velük történt beszélgetést úgy értékeltük, hogy pszichikus tevékenységük jelentősen különbözött. A szakmunkástanuló tudattartalmát főként politechnikai ismeretek és élmények; a szakközépiskolás fiú tudattartalmát pedig főként esztétikai ismeretek és élmények képezték.

Bizonyára a szakmunkástanuló fiú tudattartalmában is több esztétikai ismeret "helyet kapott volna", ha szakképzése során nagyobb szerepet szánnak az esztétikum tudatosításának.

A tudatosítással kialakítandó tudatosság szerepét Ágoston György /1970. 74/ fejlődéstani és funkcionális szintézisben fogalmazta meg.

"A magatartás irányításában a gyermek fejlődésének előrehaladtával fokozatosan egyre nagyobb szerephez jut a tudat. Az ösztönös és csak a megszokás diktálta magatartásformákat a tudatos magatartás váltja fel. A magatartás annál "emberibb", minél inkább meggyőződéssel vallott világnézeti és erkölcsi eszmék, elvek válnak a magatartás uralkodó motivumaivá".

Az idézett interpretáció egyfelől megfelel a pszichológiai aspektusú megközelítésekben előtérbe állított objektivációnak, ill. a kognitív szféra "vezető szerepét" hangsúlyozó koncepciók végkonklúzióinak. Másfelől viszont tartalmazza a centrális Értékek, a művelődési javak többletét is.

E többlet, különösen felerősödik, ha a kor igényelte kreatív gondolkodás és a művelődési javak összefüggéseit érzékeltetjük.

Könnyen belátható, hogy a kreatív gondolkodáshoz szükséges fluencia /folyamatosság azonos gondolkodási irányban/, flexibilitás /hajlékonyság, szempontváltás/, s a távoli asszociációk képessége egyaránt "megemelkedik" széleskörű ismeretek birtoklása esetén.

A személyiség strukturális és funkcionális értelmezésének vázlatos összefoglalását tartalmazza a 22.sz. melléklet.

Az elemzett biológiai -, pszichikus- és társadalmi működés, szabályozás egyben összhangba hozható a rendszerekre, így az élő rendszerekre is vonatkozó irányítási törvényszerűségekkal. A kibernetikai megközelítés újólapon előtérbe állítja az alrendszerek közötti kölcsönhatások tekintetbe vételét. A vezérlés a központi idegrendszer, ill. a tudatos tevékenység révén valósul meg. A részletezett szabályozási szinteken pedig sajátos információkkal történik a specifikus működések szabályozása. A visszacsatolás, az "értékelés" folyamatossága és megbízhatósága elengedhetetlen feltétele a rendszerek eredményes irányításának.

A pedagógiai rendszerekben /a tanítás-tanulás folyamatában/ az "irányító rendszer... a pedagógus, az irányított rendszer a tanuló." /Ágoston György 1970. 23/

A személyiségfejlődés során a tanuló egyre magasabb szinten lesz képes önszabályozásra, önálló célkitűzésre, önirányításra.

Tekintettel arra, hogy a személyiség nyílt rendszerként funkcionál, a nevelés sikeressége érdekében "a rendszer minden tagjának, minden tényezőjének a legpontosabban meghatározottnak kell lennie". /Ágoston György 1970. 24/

b/ A személyiség pedagógiai értelmezésének szükségessége, lehetséges aspektusai

Az iskola alapvető funkciója a személyiségfejlesztés, a neveléstudománynak pedig fundamentális problémaköre a nevelőhatások és a tanulók személyiségének kölcsönhatása. Mind gyakorlati, mind teoretikus síkon kitüntetett jelentőséggel bír a személyiség pedagógiai interpretációja. A tudás felismert és ijesztő hézagai sem szeghetik a kutatói kedvet, mert a rendszerszemléletű gondolkodás tolerálni tudja a "fekete dobozok" bizonyos számát is. Az u.n. "fekete dobozokkal" különösen számolni kell a személyiség pedagógiai értelmezése tekintetében, hiszen a tanulók személyiségében szintetikususan kifejeződik a társadalmi-, pszichikus- és biológiai mozgásszintek kölcsönhatása. A kutatás és a praxis egyaránt igazolja az "illetékesség" kiterjesztésének ragyogó eredményeit. Az orvostudomány pl. a szomatikától a pszichoszomatika, a "szociálpszichoszomatika" felé is szélesedik. Indokolt esetben segíthet a "szociális klímával" történő gyógyítás, de bizonyos műtéteket változatlanul "késsel" kell végezni.

Ágoston György /1970. 20-24/ több, mint 20 tudományt sorolt fel a pedagógia segéd- és határtudományaiként. Közülük többet szinte elválaszthatatlannak tartott a pedagógiától. Mégis neveléelméletében példák egész sorával igazolta, hogy e szaktudományok eredményeit nem mechanikusan, hanem alkotó módon kell a nevelés "szolgálatába" állítani.

A pszichológia tudományának a pedagógiában történő alkalmazását részletezte Pataki Ferenc /1982. 70-78/. Egyik összegző megállapítása /u.o.75./ szerint: "A pszichológiai kultúra pedagógiai alkalmazása... önálló tájékozódást, szellemi erőfeszítéseket igényel, nem pedig egyszerűen... passzív ismeretbefogadást".

Elemzéseink során csak szerény mértékben vállalkozhattunk arra, hogy a személyiség irányultságát kifejező sajátosságokat pedagógiai szituációk folyamatában értelmezzük. Elsősorban a PCR-el kapcsolatba hozható érintkezési pontokat kerestük, mintegy jelezve a további pedagógiai adaptáció lehetséges irányait. Ez a megközelítés főként metodológiai konklúziókat hozott. A metodológiai alapvetés szerepe több irányból igazolható. Hazai viszonylatban is figyelmet érdemel a szovjet pedagógiára vonatkozó megállapítás: "Noha a pedagógiai kutatások módszereire bizonyos fokú figyelmet fordítanak, azonban a pedagógia elméletének metodológiai problémái... háttérben maradnak". /Danyilov, Boldirev 1978. 67/ Az időnként illúziókat keltő módszertani divatáramlatok csillaga rendre leáldoz a kellő metodológiai megalapozottság hiánya következtében. Az elemzésünk keretében analizált és eklektikus felépítést mutató klasszifikációk is a metodológiai megalapozás elégtelenségeit jelzik. Pl. a monolitikus PCR/

Analiziseink alapján arra következtethetünk, hogy a pedagógiának kell a legátfogóbb ismeretekkel rendelkezni a tanulókról. Az iskolának kell a nevelés tényezőinek koordinálását, s a tanulói személyiség szintetikus értékelését megoldania. Ennek a feladatnak az iskola annak arányában tud eleget tenni, minél többet tud az egyes tanulókról. Ezt egy alkalommal Torstein Hussein úgy fogalmazta meg, hogy a nevelés eredménye, elismertsége a tanulókról szóló tudás arányában fog nőni.

A továbbiakban e következtetések néhány gyakorlati vonatkozására térünk ki.

A tanulók megfelelő szomatikus és pszichés fejlődésének elősegítése érdekében javítani kell az iskolaorvosi és iskolapszichológusi ellátást.

A pedagógusnak "szót kell értenie" az orvossal, a pszichológussal /és a viszontelvárás is indokolt/.

E szakemberek tanácsait is figyelembe véve tervezheti, szervezheti meg az egészségileg vagy pszichésen problematikus tanulók nevelését.

A jelzett hármas koordinált tevékenysége pl. az óvodaérettség, az iskolaérettség, s a pályaválasztási érettség megállapításához kapcsolódik.

Számolnunk kell azzal is, hogy nő az egészségügyi és pszichés gondozásra szoruló tanulók száma. Nem az a kivezető, nem az az egyetlen út, hogy maximáljuk az orvosi és pszichológusi ellátást, - nem is lehetséges - hanem sokkal inkább a széleskörű nevelési preventív tevékenység. Nem csupán az első és a nyolcadik osztályban, hanem folyamatosan figyelemmel kell kísérni a tanuló személyiségének érettségét.

A nevelés, felzárkóztatás során nem tekinthetünk el attól, hogy a belső feltételek egymásba fonódó összessége az emberi teljesség szintézise. A tanulók személyes funkcióiban "a környezet minden egyes tényezője kölcsönhatásban van a személyiség valamennyi összetevőjével. /Juhász Ferenc, 1973. 12/ Továbbá /u.o. 14/ "a személyiség szerkezet bármely eleme csak adekvát funkció /tevékenység/ közben emelkedik magasabb szintre".

Ezek a nagyra nőtt igények megemelik a pedagógusok képzésének és továbbképzésének követelményeit, s az irányítás minden szintjén sürgetik a tartalmi kérdések előtérbe állítását. A növekvő tartalmi követelmények, továbbá a demográfiai csúcs és az anyagi ellátás nehézségeinek keresztüztüében joggal remél a nevelésügy minden eddiginél nagyobb társadalmi segítséget.

Az életkörülmények és az életmód személyiségfejlődésben betöltött szerepe egyértelműen szükségessé teszi az "iskolán kívüli" nevelési tényezők fokozott aktivitását a fiatalság nevelésében.

A személyiség átfogó megközelítésének hangsúlyozását követően számba vesszük a személyiség pedagógiai értelmezésének aspektusait.

Ágoston György ehhez kapcsolódó felfogását a kommunista nevelés céljának és feladatainak indoklásában véljük felismerni. E szerint az általános cél /1970. 77/ "az embereszmény tartalmának lényegére, magvára utal", mely "érzékelhető" normává a részletes célban válik. Az általános és részletes cél együttesen a célrendszer. Másfelől pedig Ágoston György /u.o.76/ megkülönböztette a "harmonikusan egybeötvöződő" standard és individuális programot. Alapos útmutatást kapunk e neveléstudományból a genetikus és diagnosztikus személyiségértelmezés kölcsönösségére vonatkozóan is. Így pl. a temperamentum /u.o.69/ megítélése vagy a közvetlen környezet /u.o.72/ tanulmányozása a személyiség genezisének megismerése kapcsán. A pedagógiai folyamat kutatásának módszerei /u.o.26-61/ a személyiségfejlesztés eredményességének megállapítására vonatkozó útmutatásokat is adnak.

Rókusfalvy Pál /1979. 598/ a személyiség modelljének, tanulmányozásának három aspektusa köré csoportosította a lehetséges megközelítéseket:

- A tanuló mint a nevelés tárgya /a nevelés eszménye, célja, lehetősége, eredménye/.
- A tanuló mint nevelésének alanya /hatásfelfogást és öntevékenységet szabályozó funkciók/.
- A pedagógiai tevékenység folyamata /a fejlesztő mechanizmusok kulcsmozzanatai/.

Az előző aspektusok összefoglalására törekedve, a személyiség pedagógiai értelmezésének három szempontból tulajdonítunk megkülönböztetett jelentőséget:

- a nevelési célok reális kitűzése,
- a személyiségfejlesztés optimalizálása
- és a személyiség értékelése szempontjából. Az utóbbi kettő rendkívül szorosan összefügg egymással, ezért a c./ és d./ pontokban a személyiség két aspektusú megközelítésére, összefoglalására vállalkozunk.

c./ Az embereszmény, ill. a részletes célok realitásának kérdése

Ágoston György az ember sokoldalú, harmonikus fejlődésének, gazdagodásának, önmegvalósításának, boldogságának teljességre törekvő "szinképét" adta a részletes célok kifejtése során. Az emberi lényeg oldaláról történő megközelítés tekintetében ma már széleskörűen elismert a testi, pszichikus és szociális harmonikus fejlesztése, a javakkal, értékekkel történő folyamatos gyarapítás, a szocialista életmódra nevelés igénye.

A vitatás tárgyköre általában a megvalósítás lehetőségének kérdését érinti. Ez utóbbi tekintetbe vételének fontosságát elismerve is élre kívánczik az a konkluzió, hogy az emberi lényegre vonatkozó távlatilag is igaz igazság jó irányt ad az emberi erők fejlesztésének.

Bár embereszményünk a teljes emberi élet gazdagságára vonatkozik, ezúton az emberi sokoldalúság néhány pályaválasztási, pályamegvalósítási összefüggésével közelítünk az eszmény és a valóság viszonyához.

A művelettanulás és a szándéksorok együttes elemzése keretében jeleztük a művelődési javak egész sorának "mozgathatóságát" a műveletvégzésben. Egy-egy pálya /szakma/ már ma is igényli a művelődési javak teljes sorának hasznosítását.

A ruházati eladó állóképességében, sikkes mozdulataiban, anyanyelvének szép használatában, segítőkészségében, számoláskészségében, a kiegészítő cikkek /kalap, nyakkendő stb./ izléses összeválogatásában "szemünk előtt" jelenik meg a művelődési javak teljes sora.

/De kirívóan "megmutatkoznak" a tevékenységből esetleg hiányzó javak is./

A pszichikumra gyakorolt monoton hatás miatt különösen lehangelőnek ítéljük a folyamatirányító szakmai tevékenységeket. A kötő szakmunkás pl. a gép befűzése és beindítása után valóban hosszú percekig csupán a hibára, a szál elszakadására vár.

Ha kizárólag ilyen "mélységig" szemléljük a csillagos eget távcsővel figyelő csillagászt, akkor a két munka mélységében alig tudunk különbséget tenni. Azonban valójában nemcsak a munka célja determinálja a tevékenységet, hanem az ember célja is. A munka akkor válik monotonná, ha az ember már /vagy inkább még/ nem tud új, számára érdekes elemeket, összefüggéseket felfedezni benne. Ez viszont felkészültség, műveltség kérdése is.

Az ugyanazon kötőgépet javítani is tudó műszerész esetenként ugyancsak hosszabb-rövidebb ideig figyelheti a gépet. S mert van több megfigyelési /észlelési/ szempontja, nem találja monotonnak a munkáját.

A pályatevékenységek - és más tevékenységek esetében is - a kinálat oldal általában lényegesen több, mint a követel oldal.

A társadalmi haladás következtében folyamatosan szélesedik a követel oldal is.

Ez a szélesedés jól érzékelhető az ipari, üzemi szakmunkás szolgáltatóipari tevékenységre történő átváltása kapcsán. A "megrendelővel", a lakossággal való kapcsolatteremtés a műveltség bizonyos többletét kívánja meg. A korábban matematikára, fizikára, kémiára, gyakorlati foglalkozásra és testnevelésre alapozott politechnikai műveltsége mellé "oda kell állítani" az irodalomra, s más humanisztikus tartalmakra alapozott, kulturált érintkezéssel kapcsolatos javakat.

Szimplifikálva a folyamatot: az eddig egyoldalú /műszaki/ ember rálépett a kétoldalúvá /műszaki-humanisztikus/ válás útjára.

Nem csupán az ugrások, hanem az "araszolások" észrevételezése révén is megragadhatjuk a sokoldalúbbá válás folyamatát. Az 1969. évi VI. törvény időpontjában meghatározott Országos Szakmunkásképzési Jegyzék 1977-ig volt érvényben. Ettől az időponttól fokozatosan hatályba lépett az új O.SZ.J.

A korábbi lakatos és villanyszerelő ismeretanyag egyesült az elektrolakatos alapszakmában. Az állattenyésztő és a gépész ismeretanyaga az állattartó telepi gépész, a kertész és a gépész ismeretanyaga pedig a kertészeti gépész szakmában egyesült.

A fejlődés során együtt konstalálhatók a multat és a jövőt reprezentáló pályatevékenységek.

Fellelhető a kisiparos asztalos- és a nagyüzemben gyártó, folyamattírányító részmunkát végző asztalos.

Fellelhető a kisiparos női-ruhakészítő és a nagyüzemi ruha-gyártó.

A kisipart is előre lendítik a gyárakban végbemenő technikai korszerűsítések. Már egyre több kisiparos női szabó is több ezres percenkénti fordulatszámú villanygépen varr.

Fellelhető a kézi előtolású és a programozott "NC" rendszerű gépi forgácsolás is. Az előbbihez esetleg elegendő a betanítás, az utóbbihoz az érettségi is kevésnek bizonyulhat.

Aki lépést akar tartani, annak egyre "felfelé" kell haladni.

A műszaki fejlődés messzi távlatait szemlélteti a 23.sz. mellékletként szereplő műszaki szintmérő skála.

A kézi előtolású forgácsolás ebben a vonatkozásban a 6.sz. szintnek felel meg.

A tudományos és műszaki haladás meredek trendjére figyelt fel először a világ.

Ehhez képest újabban a társadalom /a világ/ figyelmének központjába került egy másik meredekedő trend, amely a népesség településkonzentrációját jelzi. Az Alföldön tanyáról községbe, községből városba vándorolnak az emberek. A városok városrégiókba koncentrálnak. Így a geográfusok és Békés megye vezetői ma már rendre elemzés tárgyává teszik a Békés-Békéscsaba-Gyula koncentráció összehangolt fejlesztését. A közel magyarországi népességű világvárosok /metropolisok/ e fejlődés nemzetközi tendenciáit mutatják.

A tanyasi embernél elvétve, a nagyvárosi lakótelepi embernél naponta, "percenként" nyer formát, és tartalmat az ember -ember reláció.

/A tömegközlekedési eszközökön egymás arcába "pihegünk"./

S elképzelhető-e ez a dinamizálódó, koncentrálnak társadalmi méretű folyamat "rend", harmónia, esztétikum nélkül?

Bár a pályatevékenységekben a fizikai erő iránti követelmény fokozatosan csökken; birni fogja-e az ember a gyorsuló tempót, a pszichés terhelést egészes, edzett szervezet híján?

*

A nevelés standard programja, s az egyén adottságai, életkörülményei, s nem utolsósorban a nevelők felkészültsége alapján fogalmazható meg az egyes tanuló individuális programja. A szülők gyakran már a gyermek születése előtt megálmodják, megfogalmazzák szerepelvárásukat. A pedagógus a tanuló előéletének, személyiségének megismerése révén igyekszik meghatározni a nevelési cél megvalósításának individuális programját. Az individuális programban valósíthatjuk meg a "szükséges és lehetséges" egyeztetését.

A testnevelésből tartósan felmentett tanulónak sajátos, egyéni megoldást követel a testi nevelése. A beszédhibás óvodás heti programjában helyet kap a logopédussal való találkozás is. A nagyon kis termetű tanulót nem állítja minden sorakozónál leghátulra a pedagógus. A gyengébben halló vagy látó tanulót az első padsorokba fogja ültetni. A rendezetlen családi életű szülőket előre sorolja családlátogatásnál a pedagógus. A gátolt, zárkózott tanulót kezdetben nem kényszeríti nyilvános szereplésre. A zeneileg tehetséges tanulót esetleg mielőbb zeneiskolába irányítja. A cigánytanulót érő szociális hatásokat úgy igyekszik "szervezni", hogy önértékérzésén emelni, javítani tudjon. A folytonosan mechanikus emlékezetére támaszkodó tanuló érdeklődését próbálja

felkelteni pl. a logikai játékok iránt. A serdülőkorú, s még mindég "fiúsan" viselkedő kislánynak igyekszik olyan megbízatásokat adni, melyekben jobban kifejezésre juttathatja "nőiességét". Arra törekszik, hogy a túlzottan hedonista tanuló "véletlenül" minél többször a közösségi érdeknek megfelelően cselekedjen, é.i.t.

Ma még társadalmi fejlettségünk nem érte el azt a szintet, hogy egy-egy tanuló bármilyen életpályát kitűzhessen életcélként. Ma még vannak olyan közepesen nehéz vagy nehéz fizikai munkát igénylő foglalkozások /vájár, növénytermesztő gépész, kőműves stb./, amelyeket az átlagos testi fejlettséget el nem érő tanulók nem választhatnak. Ma még számolnunk kell számos olyan környezeti tényezőkre visszavezethető "hátrányokkal", amelyek az érintett tanulók nevelésének, felzárkóztatásának számtalan nehézségét képezik. Esetükben sem mondunk le az egyre több oldalúvá válás egyénenként eltérő programjáról. Minden tekintetben - elsősorban felkészültségben - jelentős erőforrásokkal rendelkezünk még a szükséges és lehetséges distanciájának csökkentésére. Az oktatási rendszer keretében is sokat tehetünk a hátrányos helyzet csökkentése, ill. az esélyek egyenlőbb biztosítása érdekében.

Andorka Rudolf /1982. 260/ különösen az alábbiaknak tulajdonít fontos szerepet:

- fokozott egyéni foglalkozás;
- intézeti, kollégiumi elhelyezés;
- a nevelés színvonalkülönbségeinek területenkénti mérséklése.

A nevelés individuális programja igen széleskörű nevelői aktivitásra ösztönöz a közösségbe illesztéstől, a tanulási módszerek javításán, a teljesítményre motiváláson, az együttérzés nyújtásán, az orvoshoz irányításon át egészen a pályaválasztási, esetenként a párválasztási tanácsadásig. A szülőkkel és a tanulóközösséggel együttműködve megosztható és megsokszorozható a nevelői aktivitás.

d./ A személyiségfejlesztés optimalizálása

A tevékeny személyiség eredményes nevelésének elengedhetetlen feltétele az előanyag, a társadalmi lény, a személyiség ismerete. A II. fejezetben részletes elemzés tárgyává tettük a személyiség irányultságát kifejezésre juttató sajátosságokat.

A személyiség irányultságának analízise konzekvensen arra a következtetésre vezetett, hogy a szaktudományok legprogresszivebb megállapításaival cseng össze az Ágoston György által kiemelt szokás és motívumrendszer. A szükségletektől az életmódig terjedő irányultsági ivben mintegy iránytűként támaszkodhattunk Ágoston György személyiségfelfogására. Egyben a személyiségelméleti

kategóriák "hozzaemelése" a személyiség pedagógiai "modell"-jéhez árnyaltabbá, több szempontúvá is tette a pedagógiai személyiségképet.

Tekintettel arra, hogy a PCR-t legnagyobb felületen a pszichikus sajátosságokkal érintkeztettük; újólag érzékelhetővé vált, hogy a tanulók valós megismeréséhez, a nevelőhatások adekvát érvényesítéséhez elengedhetetlen a pszichikus tevékenység alapos ismerete. Fontos, nagyon fontos tudnunk azt is, hogy a tanuló mit gondol, mit érez és mit akar. Ismernünk kell a pszichikus működés törvényeit, törvényszerűségeit is.

Az elemzések ahhoz a következtetéshez is vezettek, hogy - főként a nevelés "finom munkájában" sokat merithet a pedagógia a kísérleti pszichológia eredményeiből. /Pl. a szoktatáshoz a beállítás és művelettanulás pszichológiájából./ Másfelől e hatások ösztönözhetik a kísérleti pedagógiai fellendülését is. Dolgozatunk több témája a pedagógiából történő bőséges "merítési" lehetőségeket is érzékeltette.

Elemzésünk során a személyiség alábbi szintjeit részleteztük:

- | | |
|--------------------|---|
| - biológiai szint | : adottságok |
| - pszichikus szint | : önkéntelen tevékenység
szándékos -"- |
| - szociális szint | : Értékek, Érdekek /Műv.-i javak/ |

Genetikus megközelítés szerint:

- biopszichikus szint + szociális hatások

Funkcionális egység szerint:

- biopszichoszociális lény.

Irányultság:

Önkéntelen

/szükségletek, érdeklődések,
beállítódások/

S Z O K Á S O K

Kivitelezés:

Automatikus

/-mozdulat, művelet-dinamikus sztereotípiák, készségek/

Szándékos

/értékkorientációk, életideálok,
érdeklődések, érdekek/

É L E T M Ó D

Szándékos

/-tevékenység - képességek/

Szintetikus

/világnézet,életfilozófia/

Szintetikus

/tettek/

A pszichikus funkciók dominanciája a tanulók irányultságában:

Szándék: az értelem dominanciája

érdeklődés: az érzelem dominanciája

cselekvési irány megvalósítása, késleltetése

vagy módosítása: az akarat dominanciája

szándék /beállítódás/: az akarat tevékenység tehermentesítésének dominanciája.

A személyiség irányultságát többé-kevésbé kijelölő szerepek:

- életkori szerepek;
- nemi szerepek;
- /esetleg/ a szomatikus habitusból adódó szerepek /a beteg stb./;
- a kötelességteljesítéssel kapcsolatos szerepek /ált.iskolás, gimnazista, szakközépiskolás, később a pályaszerep/;
- családi szerep /a legkisebb, a reményteli, a "fekete bárány"stb./;
- a baráti körben kialakítható szerepek;
- a rétegzett közösségben betölthető társadalmi szerepek;
- a lakóhely szerinti szerepek /a városi, a falusi, a kollégista/;
- a hazafi szerep;
- az internacionalista szerep.

A szerepirányultság komponensei:

szerepelvárás, szerepelfogadás, szerepteljesítmény.

A személyiség lényege az alábbi három kérdés megválaszolásával fogalmazható meg:

- Milyen célokra irányul?
- Milyen teljesítményt nyújt?
- Milyen sajátos egyéni biopszichoszociális tényezők minősítik, módosítják az első két kérdésre adandó választ?

A célok gazdagodása az értékelés folyamatában valósul meg. Önkéntelen ösztönzésekkel is számolni kell. A művelettanulás és feladattanulás a gyakorlás folyamán halad előre.

A személyiségfejlődés a tapasztalás és tudatosítás /tudatosodás/ kölcsönhatásának eredményétől függően alakul.

A személyiséget kialakulásában, fejlődésében, környezettel való összefüggésében kell megismerni. Tág értelemben a tanulóban interiorizálódott célokat tekinthetjük a nevelés eredményeinek. A célok teljesítésének intenzitása, színvonala és az egyéni sajátosságok, a nevelés eredményeinek árnyaltabb számbavételét teszik lehetővé.

Végül a személyiség megismerésének dialektikus útja is az eleven szemléletből indul. E kontaktus során meg kell érteni, s mintegy beleéléssel "megérezni" a tanuló személyiségét.

"Ennek a beleélésnek a nyomán az ember meg tud érezni és érteni a másikban olyan emóciókat, indítékokat és törekvéseket, amelyeket az szavakban direkt nem fejez ki, és amelyek a társas érintkezés szituációjából nem következnek törvényszerűen".

A beleélés akkor emelkedik empátiává, "ha az élményt tudatosan feldolgozzuk, és a másik emberből megértett összefüggéseket önmagunk számára megnevezzük és értelmezzük". /Buda Béla 1980. 58/

B./ A t r i f u r k á c i ó s P C R h i p o t é z i s e

A pszichikus működés, a pszichikus funkciók mozgásszintjének következetes elemzése, teljes soruk személyiségfejlesztésben betöltött szerepének a felmutatásával újabb aspektusból bizonyítottan tekintjük Ágoston György dichotomikus pedagógiai célrendszerét. A nevelés, a fejlesztés, a motiváció szempontjából pszichológiai munkákban is kézenfekvőnek találták a pszichikus funkciók szerinti csoportosítást. Kozéki Béla /1980. 121/ alábbi megfogalmazása is a pszichikus funkciók alapvető szerepét hangsúlyozza. "A motívumok sokaságából kiemeljük azokat a késztetéseket, melyek legalapvetőbbek a fejlett személyiség kialakulása és funkcionálása szempontjából" Kozéki Béla ezt követően az affektív, a kognitív és az effektív dimenzióhoz sorolta be az alapvetőnek tartott késztetéseket.

Az áttekintett célrendszerek közül Ágoston György célrendszerében fejeződött ki ez a felismerés, hogy csak a logikai felépítésében tisztázott kategóriarendszerre épülhet a valóságos ember valóságos nevelési programja.

A feltevés igazsága - miszerint "a legjobb gyakorlat egy jó elmélet" - éppen a pedagógiai gyakorlat eredményorientáltságának fokozása érdekében, indokolja a rendszertani homogenitás előtérbe állítását.

A dichotomikus célrendszerre vonatkozó egyetlen elhelyezésbeli módosítást tartunk lehetségesnek és indokoltnak. E módosítás nem érinti e rendszer alapvető pedagógiai logikáját.

Ágoston György a tevékenység szintetikus kategóriáját a második sorban helyezte el. Az előtte álló pszichikus funkciókhoz viszonyított bizonyos eltérést véltünk jelezni "a tevékenységre nevelés sajátos feladatai" megfogalmazásban. A nevelés individuális programjára és a tevékenység szintetikus jellegére való tekintettel a tevékenységet a 3.sorban szerepeltetjük. Ezzel az "áttemeléssel" is feltehetően érzékelhetőbbé tehetjük a nevelés individuális programjának, az egyéni bánásmódnak a megnövekedett szerepét. Az így módosított PCR vázlatos felépítése a következő:

1. Művelődési javak
2. Pszichikus funkciók
3. A tevékenységre nevelés sajátos feladatai

*

Munkám befejeztével ezúton fejezem ki köszönetemet Ágoston György Professzor Urnak egyetemi előadásaiért, könyvéért, melyekkel - évtizeddel ezelőtt - felkeltette érdeklődésem a téma iránt. Köszönetemet fejezem ki mindazokért az útmutatásokért, amelyekkel munkámat ösztönözte, segítette. Külön köszönettel tartozom a trifurkációs PCR megoldási módjához adott közvetlen segítségnyújtásért.

Ezúton köszönöm meg Duró Lajos Tanszékvezető Egyetemi Docensnek tanulmányaim befejezése óta adott útmutatásait, a különböző konzultációkon nyújtott szakmai segítségét. Irodalmi ajánlásai és szakmai tanácsai további tevékenységre is ösztönzően hatnak.

Az ábrák jegyzéke

Ábra	Oldal
1.sz. Ágoston György dichotomikus célrendszere	6
2.sz. Az emberi szükséglet szerkezete	17
3.sz. A vágyban kifejeződő "nyomóerő"	19
4.sz. Az ember specifikus irányulásának kifejeződése az érdeklődésben	21
5.sz. Az ember vágyának és kívánságának megfordíthatósága	23
6.sz. Az ember kívánságától ösztönzött cselekvése nyomán alakuló vágya	25
7.sz. A beállítódás mint a cselekvés szándékainak sora, s mint integráns egész- az uzsonnázás példáján szemléltetve	34
8.sz. Az ember beállítódásának gazdagodása	48

A mellékletek jegyzéke

Melléklet

- 1.sz. I.éves szakmunkástanuló leányok megalapozatlan orientációját tükröző válaszok.
- 2.sz. Szülők és szakmunkástanuló fiúk szó szerinti értékelései a lányok pályaválasztásáról.
- 3.sz. A pedagógusok összegezett véleménye iskolánként.
- 4.sz. Az egyes lánytanulókat érő személyi hatások száma és iránya.
- 5.sz. A lánytanulókat ért együttes értékelő hatások megoszlása.
- 6.sz. A harminc leány végleges pályaválasztási elhatározása.
- 7.sz. Részletek L.A. 8.osztályos tanuló önvallomásából.
- 8.sz. G.Á. mozgáskorlátozott fiú levele.
- 9.sz. 478 tehetségesnek jellzett tanuló érdeklődésének és tehetségének iránya.
- 10.sz. 290 tanuló kedvelt tantárgyainak száma - az évfolyamok emelkedő sorrendjében.
- 11.sz. Kérdőív az egyes tevékenységi területeken mutatott tehetség megnevezéséhez.

- 12.sz. Ált. és középiskolás fiatalok pálya- és tevékenységi kör irányulása.
/Tudományos és művészi pályák/
- 13.sz. Ált. és középiskolás fiatalok pálya- és tevékenységi kör irányulása.
/Technikai pályák/
- 14.sz. Ált. és középiskolás fiatalok pálya- és tevékenységi kör irányulása.
/Emberrel foglalkozó pályák/
- 15.sz. Tanulói vélemények életcélokról, élettervekről.
- 16.sz. A pályabemutató rendezvény programjának vázlatos ismertetése.
- 17.sz. Szakmunkásokkal készített interjúkból származó pályaismeret.
- 18.sz. A pályabemutatón elsajátított új ismeretek és műveletek.
- 19.sz. A pályabemutató élményforrásai.
- 20.sz. Az élelmiszer eladó, a ruházati eladó és a felszolgáló szakma követelményei.
- 21.sz. A gépész-, villamosmérnök és RTV műszerész pályák követelményei.
- 22.sz. A személyiség strukturájának és funkcionálásának összefoglaló ábrázolása.

1.sz.melléklet.

	Mikor döntötte el a szakma választását?	Mit tudott akkor a szakmáról?	Le akarták-e beszélni a szakmáról?	Miért választotta mégis?
1.	8.osztályban félév után.	Jóformán semmit. Egyszer láttott ilyent.	Igen.Azt mondták,hogy fiuknak való.	Meg akarta ismerni és csinálni, csak azért is.
2.	8.osztályban,januárban.	Nem sokat.Azt,hogy alkatrészt gyártanak.	Igen.4-5 lány is mondta,hogy olajos.	Nem is tudja.
3.	8.osztályban,félév után.	Semmit.	Igen.A lányok szerint még a kiejtése is durva.	Mert bárátnőm ki-tartott, így én is.
4.	8.osztályban,januárban.	Egyszer láttam a munkát.	Igen.A lányok szerint fiús,s ők nem olajosnak be a kezüket.	Több üzem dolgozó biztatott.
5.	8.osztályban,januárban.	Csak halálomából keveset.	Igen.Többen mondták,hogy fizikailag is nehéz.	Kicsit dacból is.
6.	Egy sikertelen szakmai középiskolai év után.	Egyszer láttam automata esztergát.	Sokan mondták,hogy vérszélyes munka.	Már alig volt más választásom.

A 6 I.éves szakmunkástanuló leány megalapozatlan orientációját tükröző válaszok.

...²:sz.melléklet.

Az egyes szülők véleménye lányuk pályaválasztásáról:

- Jól tanulsz, - lehetnél ápolónő is.
- Nem éppen lányos szakma ez!
- Mi ütött beléd, hogy éppen esztergályos akarsz lenni?

✱

- Ha újra kezdeném, én is esztergályos lennék.
- Érdekes ezt választani, mert a nők biztosan jól előre juthatnak ezen a pályán.
- Az biztos, hogy ez egy értékes szakma.

A szakmunkástanuló osztálytárs fiúk megnyilatkozásai:

- Hogy néztek majd ki olajosan, s ugysem tudtok majd pontos munkát végezni.
- Nem lányoknak való munka ez, lusták vagytok ti ehhez.
- Vízet hozzatok, mert elájulok, hogy esztergályosok akartok lenni.
- Szerintem teljesen elment az eszetek!

✱

- Végre lányok is vannak a szakmában.
- Meglátjátok menni fog, s majd segítünk is.

...3.sz.melléklet.

A pedagógusok összegzett véleménye általános iskolánként:

A. iskola: - Szívügyünknek tekintenénk a holtpontról való kimozdulást. Sokan örülnének, ha lánygyermek-
ik helyben helyezkedhetnének el, de a helyi
közvélemény szerint lányoknak nem való az a
szakma. A szülők és gyermekek körében még ál-
talános az ellenállás a szakma választása i-
ránt.

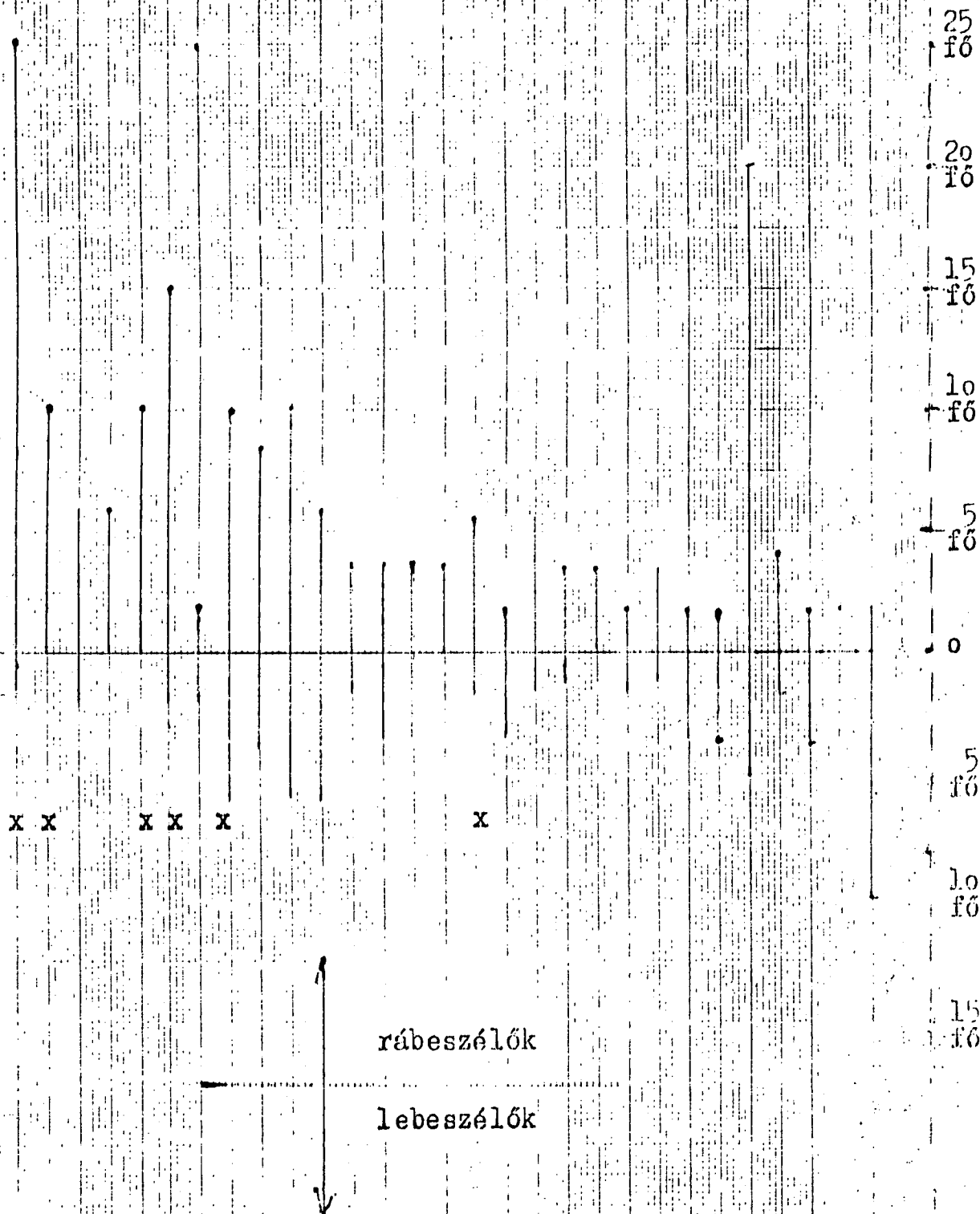
B. iskola: - Támogatjuk az ügyet, de sajnos eredményre nem
számíthatunk. A szülők körében már a téma fel-
említése is felháborodást váltott ki. Az egyet-
len érdeklődő kislány sirva panaszkolta, hogy
szülei nem engedik a részvételét.

C. iskola: - Mi támogatjuk, de hagyományok híján minimális
eredményre számíthatunk. Nálunk még nem fordult
elő, hogy lányok is jelentkeztek volna erre a
szakmára.

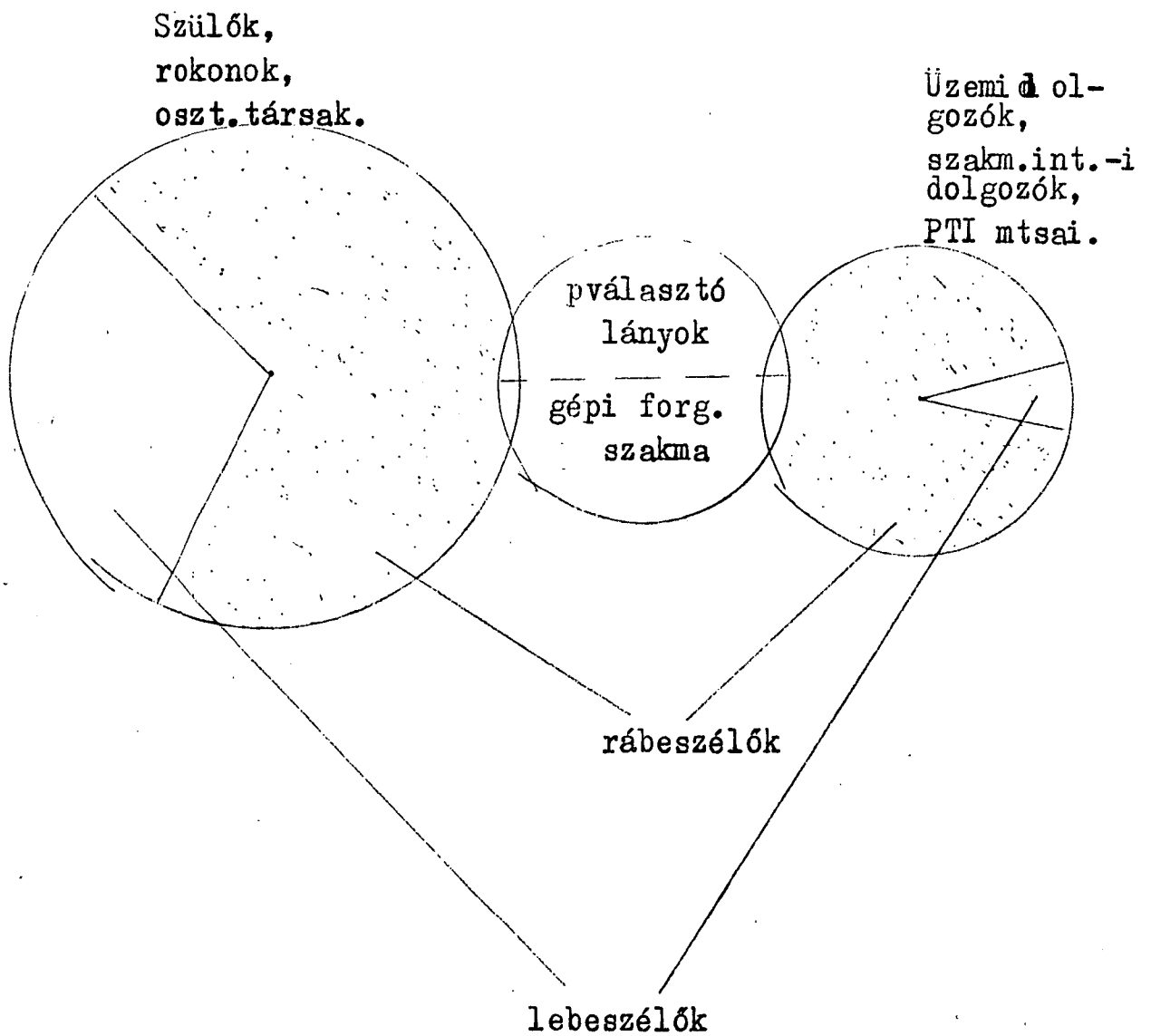
D. iskola: - Itt szinte a mezőgazdasági termelés kizáróla-
gossága a jellemző, s szélsőséges vélemények
szerint maga a gyári munka a lányok számára
valamiféle "romlottsági" lehetőség.

E. iskola: - Tavaly iskolánkban megtört a jég. A jövőben
évi 3-4 leány jelentkezését tartjuk valószí-
nűnek az esztergályos szakmára.

4.sz.melléklet.



.5.sz.melléklet.



A tanulókat ért értékelő hatások megoszlása.

6.
...sz.melléklet.

Az 1.-2. helyen választott pályák és
iskolák - választások száma szerinti -
sorrendje:

gimnázium	11 fő
ápolónő	10 "
gépi forgácsoló	9 "
<hr/>	
élelmiszer eladó	4 "
háztartási felszerelések eladója	2 "
női ruhakészítő	4 "
kötőipari konfekciós	1 "
fodrász	2 "
baromfitenyésztő	2 "
husfeldolgozó	3 "
cipőfelsőrészkészítő	2 "
<hr/>	
óvónői szakközépiskola	1 "
erdészeti szakközépiskola	1 "
postaforgalmi szakközépiskola	1 "
közgazdasági szakközépiskola	3 "
képzőművészeti szakközépiskola	1 "
kereskedelmi szakközépiskola	3 "
<hr/>	

...7.sz.melléklet.

Részletek L.A. 8.osztályos leánytanuló írásából:

Mindég csodáltam a hatalmas épületeket, s az elmúlt korok építészetét. Talán azért is, mert én Szarvas külső peremén, egy régi nádfedeleles házban lakom.

...Amikor felsőtagozatos lettem, tanultunk a fáraók koráról, s az akkori építészetéről. Láthattuk a hatalmas palotákat és a sokféle díszes termet, de láthattuk a rabszolgák nyomoruságos elhelyezését is.

Ma is elámulok a régi építészet remekein, mert akkor még nem állt olyan magas fokon a matematika és a többi tudomány, mint most.

Ma már tudom, hogy többé ilyeneket nem fognak építeni, mert más célt szolgál a mai kor építésze.

Azt szeretném, hogy az emberek mindenhol szép lakásban és jó körülmények között éljenek.

Az építészmérnöki pályára elsősorban egyes tantárgyak alaposabb tanulásával készülök fel. Nagyon szeretem a szám-
tant és a mértant, de úgy érzem, hogy a fizika és a rajz is nagyon fontos ehhez a pályához.

...Egy-egy új épület látványa mindég tovább erősíti az elhatározásomat. Szarvason néhány éve épült az új tanács-
háza, s nem tudok úgy elmenni mellette, hogy fel ne nézzek rá.

Hasonlóan nagy és szép épületeket szeretnék tervezni, hogy mindenkinek gyönyörűsége teljen benne. Sok lakóépületet is szeretnék tervezni, hogy a fiatalok is szép és jó lakásba költözhessenek.

Ezért szeretnék én építészmérnök lenni.

8.sz.melléklet.

Mozgáskorlátozott IV. gimnazista tanuló két levelének
részletei:

1.levél: 1974.szept.19.

Szép terveim voltak.Nagy lelkesedéssel készültem az érettségi vizsgára.Nem tulzás,hogy mindent megtettem,ami csak az e-rőmből tellett.Boldogságot éreztem,amikor tapasztalhattam,hogy mindez nem volt hiábavaló!

Kitünővel végeztem a gimnázium negyedik évét.Azután jöttek a bajok.Az érettségin egy kis figyelmetlenség,vitathatóan gyengébb felvételi vizsga eredmény,s nem nyertem felvételt az egyetemre.

Ez volt ifjúkori vágyaim és álmaim legtragikusabb bukása.

A legfájdalmasabban pedig az érint,hogy amikor leérettségiztem,mindenki azt mondta: meglátod szép és érdemes élni,minden elérhető,ha valaki akarja; de nekem sajnos a legrosszabb oldaláról kellett megismernem az életet,s hiába akarok,nem sikerül,vagy nem "sikerülhet".Ezenkívül ilyen egészségi állapottal nem tudok akármilyen munkahelyen elhelyezkedni.Számomra sajnos a legfeketőbb dátum: 1974.

2.levél: 1975.szept.21.

Sikerült végre megvalósítani egyik legfontosabb célomat: azt,hogy tanulhatok.Felvettek az egyetemre,s most telt el a tanév első hete.Bármennyire nehéz lesz is most,sokkal szívesebben vállalom ezeket a nehézségeket,mint a tavalyi sikertelenség fájdalmas kinjait.

Sokat készültem erre a felvételire abban a hitben,hogy egyszer a munkámnak biztosan eredményre kell vezetnie.

Ugy gondolom,hogy a munkahelyről érettebben,megalapozottabban kerültem az egyetemre,mintha azonnal a gimnázium után vettek volna fel.Jelenleg a tanulás mellett is sok a munkám,mert KISZ-csoportvezető megbízatásom is van.

.9.sz.melléklet.

	Alt.iskola		Középiskola	Összesen
	1-4.oszt.	5-8.oszt.	I.-IV.oszt.	
tantár- gyi	27	149	173	349
általá- nos	-	29	9	38
műszaki- technikai	-	10	6	16
emberek- kel fogl.	-	8	14	22
művészi	1	4	12	17
sport	-	22	9	31
kézügyes- ség	2	3	-	5
Összes	30	225	223	478

Az összesből	tantárgyi	349	73 %
	általános	38	8 %
	egyéb	91	19 %

A pedagógusok által tehetségesnek ítélt tanulók megoszlása a jelzett tehetség jellege szerint.

10.sz.melléklet.

Kedvelt tantárgyak számának alakulása az ált.
iskola felsőtagozatos és a gimnázium I.-IV.
osztályos tanulóinál.

N = 290

oszt.	tantárgyak száma						1 - 3		1 - 2	
	0	1	2	3	4	4-	% értéke			
5.	-	1	1	1	3	9	20		13	
6.	-	1	3	4	4	4	50		25	
7.	-	2	8	6	9	5	53		33	
8.	3	9	20	23	6	-	89		47	
I.	1	5	22	16	4	3	84		52	
II.	1	8	11	9	4	3	78		53	
III.	1	6	10	10	2	-	89		55	
IV.	6	4	8	10	2	-	91		73	

11.sz.melléklet.

...

Az alant felsoroltak közül mely területen ítéled magad tehet-
ségesnek?

Aláhúzással válaszolj és ha szükséges az aláhúzott sort egy -
egy kiegészítő mondattal pontosítsd!

Több sort is aláhúzatsz!

Például: jó műszaki érzék,technikai,gyakorlati képességek:

/szeretek épületvázlatokat készíteni,vagy fémmunkát végezni,
vagy gépekkel dolgozni stb./

- tudományos irányu elméleti tevékenység:.....

.....
.....
.....

- emberekkel/gyerekekkel/ való jó kapcsolatteremtő ké -
pesség és bánni tudás:.....

.....
.....
.....

- jó műszaki érzék,technikai,gyakorlati képességek:.....

.....
.....
.....

- művészi képességek,esztétikai és disztóérzék:.....

.....
.....
.....

- testi képességek/erő,ügyesség,gyorsaság/:.....

.....
.....
.....

- egyéb képességek:.....

.....
.....

12.sz.melléklet.

Pálya	Tudományos		Emb.fogl.		Polit.-i.		Esz.-i.		Mozgásos			
	t	e	v	é	k	e	n	y	s	é	g	
	+	-	+	-		+	-		+	-	+	-
matema- tikus	6	-	4	2	-	6	2	4	2	4		
fizikus	4	-	-	4	-	4	-	4	-	4		
biológus	3	1	-	4	-	4	1	3	1	3		
vegyész	1	1	-	2	-	2	2	-	-	2		
geológus	1	-	-	1	-	1	-	1	-	1		
csilla - gász	1	-	-	1	1	-	-	1	-	1		
történész	2	-	1	1	-	2	-	2	1	1		
régész	2	-	1	1	-	2	-	2	1	1		
tud.-os	3	-	1	2	1	2	-	3	-	3		
Összes	23	- 2	7	- 18		2	-23	5	- 20	5	- 20	

%érték 92 - 8 28 - 72 8 -92 20 - 80 20 - 80

N = 25.

<u>Pálya</u>	Tudományos		Emb.fogl.		Polit.-i.		<u>Eszk.-i.</u>		Mozgásos		
	t	e	v	é	k	e	n	y	s	é	g
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+
szin - művész	-	5	2	3	-	5	5	-	1	4	
zeneművész	1	1	-	-	1	1	-	1	-	1	-
ipar -	1	2	1	2	-	3	3	-	-	3	
Összes	1	- 8	4	- 5	-	9	<u>9</u>	-	-	2	- 7

N = 9

Alt. és középiskolás fiatalok pálya- és tevékenységi kör
irányulása.

13.sz.melléklet.

Pálya	Tudományos		Emb.fogl.		Polit-i.			Eszt-i.		Mozgásos		
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
agrár - mérnök	2	-	-	2	2	-	-	2	-	2		
erdő - mérnök	3	-	-	3	2	1	-	3	2	1		
állat- orvos	1	1	-	2	2	-	-	2	2	-		
élelm.ip. ü.mérnök.	1	-	1	-	-	1	-	1	-	1		
gépész - mérnök	1	5	1	5	6	-	-	6	3	3		
közlek-i mérnök	-	2	-	2	2	-	-	2	1	1		
villamos- mérnök	1	3	1	3	3	1	-	4	2	2		
vegyész- mérnök	2	2	1	3	3	1	1	3	2	2		
építő - mérnök	3	1	1	3	3	1	1	3	2	2		
mérnök	3	10	4	9	12	1	2	11	10	3		
közgaz- dász	4	3	4	3	3	4	-	7	2	5		
progr. matem.	1	2	1	2	2	1	1	2	2	1		
rep.gép. vez.	1	1	-	2	2	-	-	2	2	-		
RTV.mű- szerész	1	5	1	5	6	-	2	4	4	2		
géplaka- tos	-	1	-	1	1	-	-	1	1	-		
autósze- relő	-	1	-	1	1	-	-	1	1	-		
asztalos	-	2	1	1	2	-	-	2	2	-		
egyéb műsz.	5	6	3	8	10	1	4	7	8	3		
Összes	29	45	19	55	62	12	11	63	46	28		
% érték:	39 - 61		26 - 74		84 - 16		15 - 85		62 - 38			

N = 74.

Alt. és középiskolás fiatalok pálya- és tevékenységi kör
irányulása.

14.sz.melléklet.

Pálya	Tudományos		Emb.fogl.		Polit.-i.		Eszt.-i.		Mozgásos		
	t	e	v	é	k	e	n	y	s	é	g
	+	-	+	-	+	-		+	-	+	-
peda- gógus	15	59	70	4	4	70		16	58	20	54
népmü- velő	-	2	2	-	-	2		1	1	-	2
könyv- táros	1	2	3	-	-	3		1	2	-	3
jogász	5	6	10	1	-	11		2	9	3	8
tolmács	-	3	3	-	-	3		-	3	1	2
idegen- vezető	-	4	4	-	1	3		1	3	3	1
orvos	15	6	17	4	7	14		8	13	13	8
pszicho- lógus	2	2	4	-	-	4		1	3	-	4
gyógy- tornász	-	1	1	-	-	1		-	1	1	-
védőnő	-	2	2	-	-	2		-	2	-	2
szülész- nő	-	1	-	1	-	1		-	1	1	-
ápolónő	2	7	9	-	2	7		1	8	4	5
keres- kedő	-	4	4	-	1	3		1	3	3	1
felszol- gáló	-	1	1	-	1	-		-	1	1	-
fodrász	-	1	1	-	1	-		-	1	-	1
Összes	40-	101	<u>131 - 10</u>		17	-124		32	-109	50	- 91
% érték	28	- 72	<u>93 - 7</u>		12	- 88		23-	77	35	- 65

N = 141.

Alt. és középiskolás fiatalok pálya- és tevékenységi kör
irányulása.

Tulajdonképpen már az egész életemet elképzeltem. Amit már nemcsak elképzeltem, hanem, hanem el is terveztem az, hogy mindenképpen továbbtanuljak az egyetemen, s azután lelkiismeretesen fogok dolgozni. Ez egyelőre a legnagyobb tervem. Vannak közelebbi terveim is, így például a hetemet, sőt a másnapot is mindig megtervezem előre.

/A.G. III.gimnazista/

x

A leendő pályám megvalósítása érdekében feltétlenül terveznem kell. Egy-két évre szóló konkrét és 3-4 évre szóló távlati terveim a legmegalapozottabbak.

A leendő munkámmal kapcsolatos régebbi homályos elképzeléseimet újra és újra felül kellett vizsgálnom.

Ma már tisztábban látok előre is, és ez nagyon jó.

/C.T. II.gimnazista/

x

Gyakran mondogatják szüleim, hogy én nem elég tervszerűen élek, s ezért gyakran időzavarba is kerülök. Egyre jobban belátom, hogy nagyobb dolgok megvalósításához nem elég csak az orromig előre látni.

/D.K. 7.osztályos/

x

Ha vége van valaminek, amire soká készültem, ami nagy célom volt és mondjuk jól is sikerült, utána valahogy kifosztottnak, üresnek érzem magam.

Ez mindaddig tart, amíg újra valamilyen szép és értelmes dologra készülhetek.

Ebből én azt szűrtem le, hogy minél távolibb célt tudok magam elé állítani, annál tartósabb és annál nagyobb lehet az örömöm.

/V.Z.III.gimnazista/

Tanulói vélemények életcélokról, élettervekről.

16.
...sz.melléklet.

A./ Előfeladatok.

I. Növénytermesztő gépész szakmunkással interju a szántóföldön a szakmai tevékenységről.

II. Erő- és munkagépeket ábrázoló lapkivágások gyűjtése.

B./ A zárórendezvény programja.

Szakmai állomásonként 40 perc tartózkodás.

1.állomás: Technológia tanműhely.

A fémipari alapküvetek megismerése és gyakorlása.

Vetélkedő feladat: 13 mm-es gömbvas 2 oldalának 10 mm-esre reszelése.

2.állomás: Erőgép-műhely.

Az erőgépek működésének megismerése.

Vetélkedő feladat: Feladatlap kiállítása a motorok működéséről.

3.állomás: Erő- és munkagép kiállítás.

Vetélkedő feladat: Gépek felismerése, megnevezése.

4. állomás: Iskolalátogatás.

Az oktatás és a kollégiumi élet ismertetése.

Vetélkedő feladat: Az oktatással kapcsolatos totó kiállítása.

C./ Értékelés, jutalmazás.

A pályabemutató rendezvény programjának vázlatos ismertetése.

17.sz.melléklet.

A szakma vonzó jellemzői:

- jó fizetés	40	válasz
- növényápolás	8	
- a gépek vezetése	39	"
- a gépi munka szeretete	37	"
- gépszerelés, gépjavítás	11	"
- jó levegő	19	"
- növényápolás	8	"
8 természetben dolgozni	7	"
- jó szakma, szép szakma	26	"
- jó elhelyezk.-i leh.-ek	7	"
- egyéb	6	"

A munkavégzés nehézségei:

- az időjárás viszonyosságai	49	válasz
- géphiha	39	"
- olajos, piszkos	27	"
- balesetveszély, egészségkárosodás	26	"
- szezonban erős munkatempó	12	"
- éjszakai munka	7	"
- korán kelés, későn fekvés	7	"
- nehéz munka	7	"
- egyéb	5	"

18.
...sz.melléklet.

- erő- és munkagépek típusainak, szerkezetének és működésének megismerése	82 válasz
- forrasztás, furás, reszelés	42 válasz
- szántás /talajművelés/	21 válasz
- iskolai és kollégiumi élet	19 válasz
- a tantermek és az oktatás megismerése	18 válasz
- a traktorok indítása	17 válasz
- széptermészeti környezet	14 válasz
- nagy szaktudás kell a munkához	12 válasz
- egyéb	24 válasz

A pályabemutatón elsajátított új ismeretek és
készségek.

19.sz.melléklet.

- vezetés	84	válasz
- gépek felismerése	24	"
- gépek beindítása	28	"
- gépek szerkezete,működése	46	"
- reszelés,furás,forrasztás	31	"
- iskola,elméleti oktatás	32	"
- kiállítás	26	"
- kollégium,pinceklub	19	"
- eredményhirdetés	42	"
- egyéb	14	"

A pályabemutató élményforrásai.

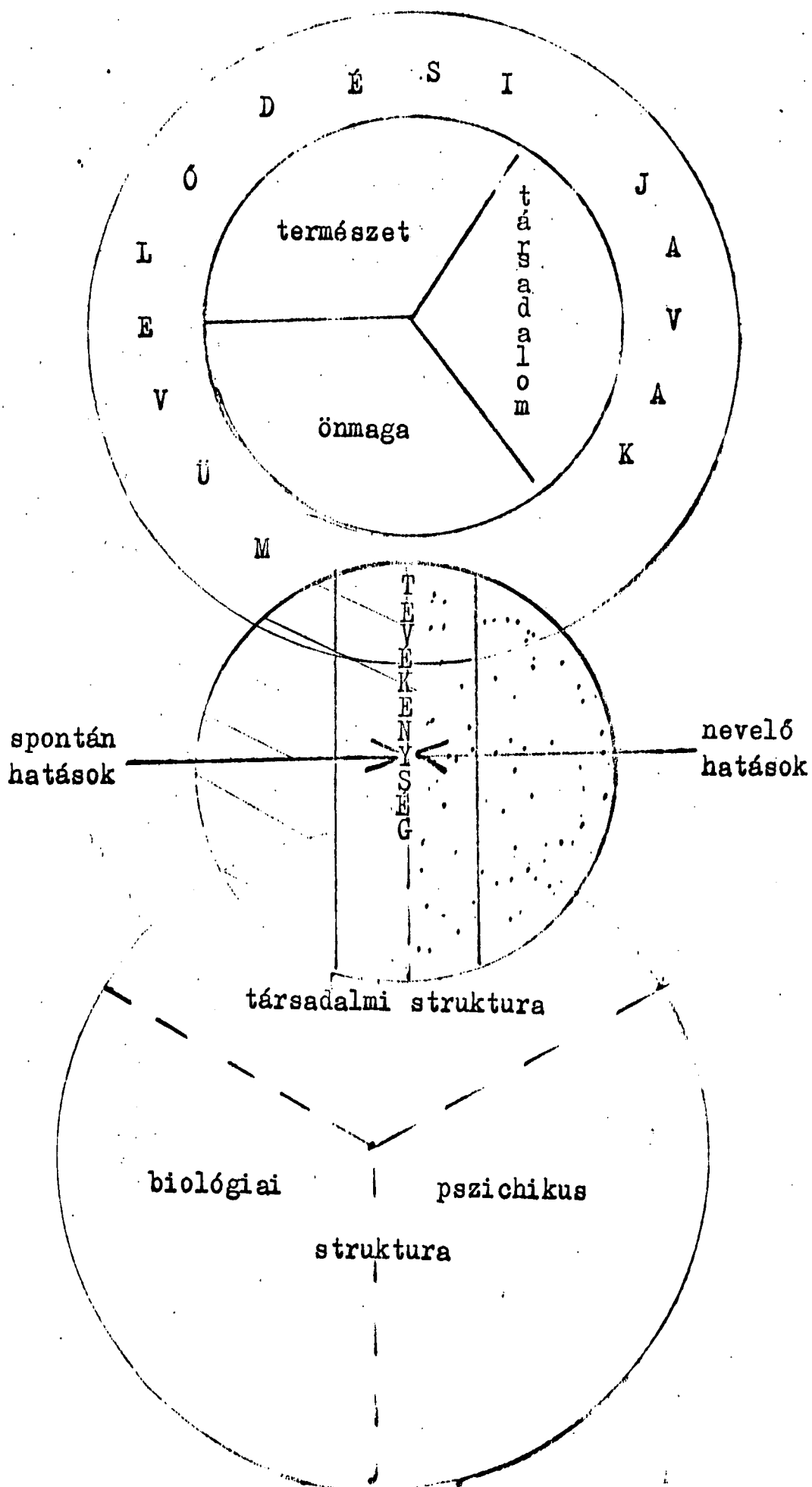
20.
...sz.melléklet.

<u>Testi, mozgásos követelm.-ek:</u>	ruházati eladó	élelmiszer eladó	felszol- gáló
állóképesség	+	+	+
szem-kéz koordináció	+	-	+
szinlátás	+	-	-
ízlelés, szaglás	-	-	+
egyensúlyérzék, szédülésment.-ség	-	-	+
biztoskezüség	-	+	+
csuklómozgékonyság	-	-	+
ujjügyesség	-	+	-
ált.mozgásügyesség	-	-	+
erős kar	-	-	+
<u>Erkölcsei-vil.nézeti követelm.-ek:</u>			
emberismeret	+	+	+
lelkiismeretesség	+	+	+
udvariasság	+	+	+
tűrelem	+	+	+
kapcsolatteremtés	+	+	+
beszédkészség	+	+	+
arc- és szóemlékezet	+	+	+
megosztott figyelem	+	+	+
<u>Politechnikai követelm.-ek:</u>			
áruismeret	+	+	+
szemmérték	-	+	+
arányérzék	-	-	+
látási emlékezet	+	+	+
térbeli tájékozóképesség	-	-	+
széleskörű figyelem	-	-	+
ötletesség	-	-	+
<u>Esztétikai követelm.-ek:</u>			
ápoltság megjelenés	+	+	+
jó ízlés	+	-	-
szín és, formaemlékezet	+	-	+
élénk képzelőerő	+	-	+
tisztaság, rendszerettség	+	+	+
<u>Tudományos követelm.-ek:</u>			
matematika, fizika, kémia, biológia	+	+	+
magyar nyelv, idegen nyelv	+	+	+

21.sz.melléklet.

<u>Testi, mozgásos követelm.-ek:</u>	<u>gépész- mérnök</u>	<u>villamos- mérnök</u>	<u>RTV műszerész</u>
általános mozgásügyesség	+	+	-
nyugodt mozgás	-	-	+
a felső végtag épsége	+	+	+
jó fizikai állóképesség	+	-	-
mozgékony csukló	-	-	+
ujjügyesség	-	-	+
manipulációs készség	+	+	-
idegrendszer teherbíróképessége	-	+	-
látásélesség	+	+	+
látótérkiesés mentesség	+	-	-
szinérzékenység	-	+	+
hallás	+	-	+
<u>Politechnikai követelm.-ek:</u>			
műszaki emlékezet	+	+	+
műszaki képzelet	+	+	+
műszaki értelmesség	+	+	+
szemléletes gondolkodás	+	+	-
absztrakt gondolkodás	+	+	-
figyelemkoncentráció	+	+	-
megosztott figyelem	+	-	-
látási emlékezet	+	-	-
látási képzelet	+	-	-
műszaki érdeklődés	+	+	+
villamosság iránti érdeklődés	-	+	+
precizitás	-	+	+
gyakorlati érzék	+	-	+
térszemléleten alapuló rajzkészs.	+	-	-
kritikai készség	+	+	+
alkotásvágy	+	+	-
higgadtság, meggondoltság	+	+	+
bizonyos monotonia tűrés	+	+	+
<u>Erkölcsei-vil.nézeti követelm.-ek:</u>			
szociális magatartás	+	+	+
kezdemenyezőképesség	+	+	-
lelkiismeretesség	+	+	+
felelősségérzet	+	+	+
türelem	+	+	+
irányítókézség	+	+	-
<u>Esztétikai követelm.-ek:</u>			
-			
<u>Tudományos követelm.-ek:</u>			
matematika	+	+	+
fizika	+	+	+
természettudományok	+	+	-

A gépész-, villamosmérnök és RTV műszerész pályák követelményei.



23.sz.melléklet

Műszaki
szint

A munkavégzés jellegének megnevezése

1. Kézi erővel, kézi szerszámmal végzett munka.
2. Gépesített kézi szerszámmal vagy eszközzel végzett munka.
3. Folyamatszerű /futószalagszerű/ munka.
4. Egyszerű cél- termelési eszköz készítése.
5. Kézi vezérlésű term.eszközön /gépen/ végzett munka.
6. Félautomatikus term.eszközök /gépek/ kezelése. A gépet adott termékre állítják be /célgép/.
7. Programvezérlésű félautomatikus term.eszközön végzett vezérlő,átállító munka.A gép adott technológiai folyamat szerint állítható be.
8. Mellékműveletek tekintetében részlegesen automatizált termelési eszközön végzett vezérlőmunka.
9. Félautomatikus termelési eszközrendszeren/gépsoron/ végzett vezérlőmunka.Az egységek közötti továbblépést is gépesítették.
10. Mellékműveletek tekintetében részlegesen automatizált gépsorok vezérlése.Csak a méret vagy a minőség ellenőrzését és utánállítását végzi a kezelő - személyzet.
11. Önálló méret, illetve minőség - esetleg folyamat paraméter - ellenőrzésű automata termelőberendezés mellett, mérőműszerek jelzései alapján a folyamat irányítása.
12. Automatikus vezérlésű automata termelőberendezésen végzett munka.Gépi automatikus korrekció.
13. Optimális megoldást kiválasztó és vezérlő automata, termelőberendezés mellett végzett előkészítő és kiértékelő tevékenység.
14. Központi távellenőrzésű, teljesen automatizált termelőberendezés melletti ellenőrző tevékenység. Az ember részleges helyettesítése az előkészítő és kiértékelő fázisban elektronikával.

Műszaki szintmérő skála /Pápai Béla,1975/

I R O D A L O M J E G Y Z É K

A beállítódás pszichológiája. 1971.

Szerk.: Molnár István

Akadémiai Kiadó, Budapest

A dialektikus materializmus válogatott kérdései. 1978/79.

Tankönyv a filozófia szakosító tanfolyam hallgatói részére

Kossuth Könyvkiadó

A gimnáziumi nevelés és oktatás terve. 1978.

Országos Pedagógiai Intézet

Allport G.W. 1980.: A személyiség alakulása

Gondolat, Budapest

Ananyev B.G. 1971.: Az ember komplex tanulmányozása és a pszichológiai diagnosztika.

Magyar Pszichológiai Szemle 4.szám

Andorka Rudolf 1982.: A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon

Gondolat, Budapest

Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései. 1979.

Szerk.: Halász László, Hunyady György, Marton L.Magda

Akadémiai Kiadó, Budapest

Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. 1981.

Országos Pedagógiai Intézet

Ádám György - Fehér Ottó 1975.: Összehasonlító élettan

Tankönyvkiadó, Budapest

Ágoston György 1970.: Neveléstudomány

Tankönyvkiadó, Budapest

Ágoston György 1976.: A pedagógia alapfogalmai és a nevelés célrendszere

Akadémiai Kiadó, Budapest

Ágoston-Nagy-Orosz 1974.: Mérések módszerek a pedagógiában
Tankönyvkiadó, Budapest

Barkóczi Ilona - Putnoky Jenő 1980.: Tanulás és motiváció
Tankönyvkiadó, Budapest

Bábosik István 1975.: Az erkölcsi tudatosság szerepe a magatartás szabályozásában
Akadémiai Kiadó, Budapest

Bábosik István 1978.a: Az erkölcsi nevelés tervezése az általános iskolai erkölcsi nevelési kísérlet tapasztalatai alapján
MTA Pedagógiai Kutató Csoport
Neveléstudományi kutatások 3. Budapest

Bábosik István 1978.b: A marxista személyiségelmélet neveléstudományi konzekvenciái
Magyar Pedagógia 1.sz.

Böszörményi István - Brunecker Gyöngyi 1979.: A gyermekkor és az ifjúkor pszichiátriája
Medicina Kiadó, Budapest

Bőke Gyula 1973.: Pályaválasztó tanulók személyiségének vizsgálata
Egyetemi szakdolgozat, Szeged

Bőke Gyula 1979.: Az oktatás és szakképzés helyzete és fejlesztésének lehetőségei a közép-békési városrégióban. Kézirat.
MTA. Földrajztudományi Kutatóintézet Alföldi Osztálya, Békéscsaba

Bőke Gyula 1980.: Cseppben a tenger /Ösztönző gondolatok a gyakorlati foglalkozást oktató pedagógusok pályaválasztást segítő tevékenységéhez./
A technika tanítása. 1.szám

Bőke Gyula 1982.: Lányok a fémiparban?
Módszertani kézikönyv
Békés megyei Pályaválasztási Tanácsadó Intézet, Békéscsaba

Buda Béla 1980.: Az empátia - a beleélés lélektana
Gondolat, Budapest

Clauss G.-Hiebsch H. 1964.- Gyermekpszichológia
Akadémiai Kiadó, Budapest

Csirszka János 1968.: Munka- és pályaalkalmasság pszichológiája. Kézirat.
Tankönyvkiadó

Dancs István 1975.: Idegrendszeri sajátosságok és a munkastilus
Akadémiai Kiadó, Budapest

Danyilov M.A.-Boldirev N.I. 1978.: Pedagógiai metodológia és
kutatásmódszertan
Tankönyvkiadó, Budapest

Donáth Tibor 1979.: Az emberi test felépítése
Tankönyvkiadó, Budapest

Drobnýckij O. 1976.: Az erkölcs specifikuma
Megjelent: Eszmény, erkölcs, etika c. műben
Kossuth Könyvkiadó

Duró Lajos - Zakar András /szerk./ 1980.: Vizsgálatok a pályaválasztási
értékkorientáció körében
Bács-Kiskun megyei Pályaválasztási Tanácsadó Intézet és Pedagógus
Továbbképző Intézet, Kecskemét

Duró Lajos 1982.: Az értékkorientáció pedagógiai pszichológiai vizsgálata
Acta Universitatis Szegediensis de Attila József nominatae sectio
paedagogica et psychologica, Szeged

Erika Landau 1974.: A kreativitás pszichológiája
Pszichológia - nevelőknek
Tankönyvkiadó, Budapest

Erőss László - Hans Löwe 1976.: Az iskolai kudarcokról
Pszichológia- nevelőknek
Tankönyvkiadó, Budapest

Garai László 1969.: Személyiségdinamika és társadalmi lét
Akadémiai Kiadó, Budapest

Gazsó Ferenc - Pataki Ferenc 1980.: Elvek és javaslatok a közoktatás fejlesztéséhez

Szociológia 2.szám

G.Donáth Blanka 1964.: Az értékek motiváló szerepe leányok pubertáskori és posztpubertáskori személyiségfejlődésében

MTA. Pszichológiai Tanulmányok VI.

Akadémiai Kiadó, Budapest

Gonobolin F.N. 1979.: A figyelem fejlesztése

Tankönyvkiadó, Budapest

Halász László - Marton L.Magda /szerk./ 1978.: Tipustanok és személyiség-vonások

Gondolat Könyvkiadó, Budapest

Hankiss Elemér 1974.: Megismerés és értékelés

Valóság 1.szám

Hebb Donald O. 1978.: A pszichológia alapkérdései

Gondolat, Budapest

Hepp Ferenc 1973.: A mozgásérzékelés kísérleti vizsgálata sportolókon

Pszichológia a gyakorlatban 22.

Akadémiai Kiadó, Budapest

Horváth György 1978.: Személyiség és öntevékenység

Tankönyvkiadó, Budapest

Horváth László Gábor 1971.: Új módszer a személyiség megismerésére

Akadémiai Kiadó, Budapest

Jakobszon P.M. 1964.: Az érzelmek pszichológiája

Tankönyvkiadó, Budapest

Juhász Ferenc 1973.: A tevékenység szerepe a személyiség alakulásában

Pedagógiai Közlemények

Tudományos Ismeretterjesztő Társulat

Kardos Lajos 1970.: Általános pszichológia

Tankönyvkiadó, Budapest

Katona Péter 1980.: Mit jelent a fantázia determinista értelmezése?
Magyar Filozófiai Szemle 1.szám

Kelemen László 1981.: Pedagógiai pszichológia
Tankönyvkiadó, Budapest

Kovaljon A.G. 1972.: Személyiséglélektan
Tankönyvkiadó, Budapest

Kozéki Béla 1980.: A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai
pszichológiai vizsgálata
Akadémiai Kiadó, Budapest

Kozéki Béla 1981.: Önállóság, önfegyelem, autonómia
Pszichológia - nevelőknek
Tankönyvkiadó, Budapest

Kósáné Ormai Vera 1981.: A pedagógus és a nehezen nevelhető /szociálisan
inadaptált/ gyermek
Pszichológia a gyakorlatban 40.
Akadémiai Kiadó, Budapest

Kulcsár Zsuzsanna 1976.: Személyiség-pszichológia
Kézirat Tankönyvkiadó, Budapest

Kulcsár Zsuzsanna 1979.: A szovjet tipológiai iskola
Pedagógiai Közlemények 22.
Tankönyvkiadó, Budapest

Lejtysz N.Sz. 1975.: Az értelemi képességek és az életkor
Tankönyvkiadó, Budapest

Leontyev A.NY. 1979.: Tevékenység, tudat, személyiség
Gondolat-Kossuth

Lénárd Ferenc 1981.: Emberismeret a pedagógiai munkában
Tankönyvkiadó, Budapest

Lick József 1969.: Személyiség és filozófia
Kossuth Könyvkiadó

Lick József 1979.: Érdek és tevékenység
Kossuth Könyvkiadó

Losonczi Ágnes 1977.: Az életmód az időben, a tárgyakban és az értékekben
Gondolat, Budapest

Makó Csaba 1979.: Technika-munkásigények-munkakövetelmények /Szükséglet,
motiváció és a munka/
Ergonómia 3.szám

Marton Magda 1983.: A viselkedés szabályozásának két elve - általános
lélektani, személyiségpszichológiai és pszichopatológiai megközelítés
Pszichológia 1.szám

Marx K. - Engels F. 1958.: A szent család
MEM 2.sz. kötet
Budapest

Mátrai László 1973.: Élmény és mű
Gondolat, Budapest

Mérei Ferenc - Binet Ágnes 1970.: Gyermeklélektan
Gondolat Kiadó, Budapest

Mi lehet? Mi legyen? 1979.
Országos Pályaválasztási Tanácsadó Intézet, Budapest

Nagy György 1978.: Cselekvéstanulás és mozgástranszfer
Pszichológia a gyakorlatban 38.
Akadémiai Kiadó, Budapest

Nagy László válogatott pedagógiai művei 1972.
Szerk.: Nagy Sándor
Tankönyvkiadó, Budapest

Nagy László 1982.: A gyermek érdeklődésének lélektana
Tankönyvkiadó, Budapest

Neveléstudomány 1978.
Szerk.: Nagy Sándor
Tankönyvkiadó, Budapest

Nyirő Gyula /szerk./ 1971.: Pszichiátria
Medicina Könyvkiadó, Budapest

Pataki Ferenc 1982.: Nevelés és társadalom

Tankönyvkiadó, Budapest

Paul Michel 1974.: A zenei nevelés lélektani alapjai

Zeneműkiadó, Budapest

Pálhegyi Ferenc 1976.: Gyermekek frusztrációs próbája

Pszichológia a gyakorlatban 30.

Akadémiai Kiadó, Budapest

Pápai Béla 1975.: Munkásnevelés - munkásképzés

Kossuth Könyvkiadó

Prihoda Wáclav 1963.: Bevezetés a pedagógiai pszichológiába

Tankönyvkiadó, Budapest

Ranschburg Jenő 1975.: Félelem, harag, agresszió

Tankönyvkiadó, Budapest

Ritók Pálné - Takács Márta 1967.: Pályaválasztási szaktanácsadás

Munkaügyi Minisztérium

Rókusfalvy Pál 1969.: Pályaválasztás, pályaválasztási érettség

Tankönyvkiadó, Budapest

Rókusfalvy Pál, Povázsay Éva, Sipos Kornél, Halmi György 1971.:

Az affektivitás vizsgálata

Akadémiai Kiadó, Budapest

Rókusfalvy Pál 1977.: Pszichológia testnevelőknek és edzőknek

Budapest

Rókusfalvy Pál /évsz.nélkül/: A pályaválasztás személyiségvonatkozásai

Pszichológiai tanácsadás a pályaválasztásban

Módszertani füzetek 12.

Országos Pedagógiai Intézet

Rubinstein Sz.L. 1974.: Az általános pszichológia alapjai II.kötet

Akadémiai Kiadó, Budapest

Rózsahegyi Edit 1973.: Cél és tevékenység

Kossuth Kiadó, Budapest

Sarlós Katalin 1981.: Összefoglalás az érdeklődés és az érdeklődés-
vizsgálatok francia és angol nyelvű szakirodalma alapján

Pszichológiai tanácsadás a pályaválasztásban

Módszertani füzetek 5.

Országos Pedagógiai Intézet

Selye János 1978.: Életünk a stressz

Akadémiai Kiadó, Budapest

Surányi Gábor 1972.: A 10-14 éves tanulók érdeklődésének pszichológiai
vizsgálata

Acta Paedagogica Debrecina Sorozat 5.szám

Debrecen

Szarka József és Bábosik István 1982.: Neveléstudomány

Tankönyvkiadó, Budapest

Szebenyi Péterné 1977.: A pedagógiai célrendszer szerkezete és a közneve-
lés fejlesztése

Magyar Pedagógia 3-4.szám

Szigeti József 1971.: Bevezetés a marxista-leninista esztétikába

Kossuth Kiadó,

Történelmi materializmus 1975.

Szerk.: Bencze László, Gondi József, Regős Gáborné

Kossuth Könyvkiadó

Zazzo R. 1980.: Pszichológia és marxizmus

Henri Wallon élete és műve

Gondolat, Budapest

Zrinszky László 1977.: A neveléstudomány néhány terminológiai problémája

Pedagógiai Szemle XXVII.évf.9.szám

Zygmunt Bauman 1967.: Általános szociológia

Kossuth Könyvkiadó

Woodworth-Schlossberg 1966.: Kísérleti pszichológia

Akadémiai Kiadó, Budapest

38 felsőfokú képesítést igénylő pálya

Szerk.: J.Szilágyi Klára

Országos Pályaválasztási Tanácsadó Intézet, Budapest

TARTALOMJEGYZÉK

OLDAL

Bevezető	1
I. A pedagógiai célrendszer felépítése a főbb rendező elvekkel való összefüggésben.....	4
A. Monolitikus célrendszer.....	4
B. Dichotomikus pedagógiai célrendszer	6
C. A PCR felépítését érintő újabb megoldási kísérletek ..	8
II. A pedagógiai célrendszer és a személyiség irányultságának érintkezési pontjai	13
A. Az ember szükségleteinek analizise	14
a. Az emberi szükségletek jellege	14
b. Az emberi szükséglet szerkezete és működési mechanizmusa	15
B. Az ember érdeklődésének analizise	20
a. Az érdeklődés mint az ember specifikus irányulása ..	20
b. Az ember érdeklődésének dinamikus jellege	21
c. Az ember érdeklődésének terjedelme	25
d. Az ember dinamikus tendenciáinak kifejeződése a figyelemben	26
e. A dinamikus tendenciák és az érzelmek	27
f. A dinamikus tendenciák és az ember akarata	31
C. Az ember beállítódásának analizise	33
a. A beállítódás differenciálása	36
b. A beállítódás fixációja	44
c. A beállítódás analisisének néhány konzekvenciája ...	47
D. A szokások analizise	49
a. A cselekvés műveleti aspektusa	50
b. Egyéni sajátosságok érvényesülése a műveletvégzésben	53
c. Pszichikus funkciók szerepe a műveletvégzésben	55
d. A műveletvégzés szintjei	58
e. A beállítódások és szokások összegzése	61

E. Az értékorientáció analízise	63
a. Az értékorientáció vázlatos értelmezése, s irány- nyúlásbeli szerepének kijelölése	63
b. Az Érték-orientálódás folyamata	69
c. Személyiségfejlődés és értékorientáció	80
d. Az objektiváció, mint a beállítódástól független erő	94
e. Az értékorientációs irányultság néhány pályavá- lasztási összefüggése	99
f. Értékorientáció és életmód	116
D. Az érdekek analízise	121
a. Vázlatos elméleti bevezetés	121
b. A közösségi érdekek interiorizálódása és szabá- lyozó szerepük	125
III. A személyiség pedagógiai értelmezése és a trifurkációs PCR hipotézise	134
A. A személyiség pedagógiai értelmezése	134
a. A személyiség funkcionális és strukturális meg- közelítése	134
b. A személyiség pedagógiai értelmezésének szüksé- gessége, lehetséges aspektusai	139
c. Az embereszmény, ill. a részletes célok realitá- sának kérdése	141
d. A személyiségfejlesztés optimalizálása	145
B. A trifurkációs PCR hipotézise	148
Ábrák és mellékletek jegyzéke	150
Mellékletek	
Irodalomjegyzék	